

ded

Cilt / Volume XXI
Aralık / December 2023

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

ISSN 1303-880x



46

Sayı / Number

İletişim Adresi / Address For Correspondance

Değerler Eğitimi Dergisi

Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3

Fatih/İstanbul

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

ded.dergi@gmail.com

www.ded.dem.org.tr

Baskı Yeri / Place of Publication

Step Ajans Matbaacılık

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

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

Sertifika No: 45522

DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TÜRKİYE
Yıl | Year: 2023 | Cilt | Volume: 21 | Sayı | Issue: 46
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 EDITÖR | 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

Hasan Meydan, Prof. Dr. | Professor
Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
hasanmeydan@sakarya.edu.tr; Orcid: 0000-0002-9093-7555, 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

Fatmanur Dikmen, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı
Dr. Öğr. Üyesi Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Theology, Department of Sociology
Assist. Prof. of Religion
fatmanur.dikmen@comu.edu.tr; Orcid: 0000-0001-9399-8831, 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. İstanbul University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion
Assoc. Prof. gulusangocen@gmail.com; Orcid: 0000-0003-4856-9653, 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

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

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

İbrahim Aşlamacı, İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Doç. Dr. İnönü 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 aliaytan@marmara.edu.tr, Türkiye

Fatmanur Dikmen, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı
Dr. Öğr. Üyesi Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Theology, Department of
Assist. Prof. Sociology of Religion
fatmanur.dikmen@comu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9399-8831, 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 hasanmeydan@sakarya.edu.tr, Türkiye

Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Karabük 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 University, 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, Orcid: 0000-0002-9042-7379, 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
Yusuf Asım Söylemez, yusufasimsöylemez@gmail.com, Türkiye

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ | ENGLISH LANGUAGE EDITOR

Şirin Aşkar, Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-0133-3029, chirin.ach@hotmail.com, Türkiye
Azra Erdem Adak, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8295-4654, azraerdem36@gmail.com, Türkiye

TASARIM | DESIGN

Rümeysa Doğan, demgrafik@gmail.com, Türkiye

DANIŞMA KURULU | ADVISORY BOARD

Oktay Akbaş (Prof. Dr., Gazi 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)
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. Öğr. 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 (Doç. Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, cemgencoglu@hotmail.com)
Turgay Gündüz (Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Türkiye, tgunduz@uludag.edu.tr)
Bekir Sıddık Gür (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye, bsgur@ybu.edu.tr)
J. Mark Halstead (Emekli Prof. Dr., University of Huddersfield, İngiltere, j.m.halstead@hud.ac.uk)
Hayati Hökelekli (Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, hayatihokelekli@aydin.edu.tr)
Mesut İdriz (Prof. Dr., University of Sharjah, Birleşik Arap Emirlikleri, m.idriz@sharjah.ac.ae)
Asyraf Isyraqi Bin Jamil (Dr., University of Malaya Academy of Islamic Studies, Malezya, isyraqi@um.edu.my)
Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, mkoylu@omu.edu.tr)
Terry Lovat (Emekli Prof. Dr., University of Newcastle, Avustralya, terry.lovat@newcastle.edu.au)
Mustafa Macit (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkiye, macitm@atauni.edu.tr)
Darcia Narvaez (Emekli Prof. Dr., University of Notre Dame, ABD, dnarvaez@nd.edu)
Ömer Faruk Ocakoğlu (Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye, ocakogluomer@gmail.com)
Ahmet Onay (Emekli 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 University, Güney Kore, paks@yonsei.ac.kr)
Necdet Subaşı (Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, siberya48@gmail.com)
Bülent Uçar (Prof. Dr., Osnabrück University, 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., University of Würzburg, 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

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

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.

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).

Açık Erişim Politikası: CC BY-NC 4.0 lisansı, eserin ticari kullanım dışında her boyut ve formatta paylaşılmasına, kopyalanmasına, çoğaltılmasına ve orijinal esere uygun şekilde atıfta bulunmak kaydıyla yeniden düzenleme, dönüştürme ve eserin üzerine inşa etme dâhil adapte edilmesine izin vermektedir.

Open Access Policy: The CC BY-NC 4.0 license allows the work to be shared, copied, and reproduced in any size or format, except for commercial use, and adapted, including rearranging, transforming, and building upon the work, provided that proper attribution is given to the original work.

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

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)

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

EBSCOhost Education Research Complete, Kabul | Accepted: 2005

Education Full Text (H.W. Wilson), Kabul | Accepted: 2005

ERIH PLUS, Kabul | Accepted: 2023

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

Yayın Tarihi | Publication Date: 25 Aralık 2023 | December 25, 2023

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

257-285 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Ortopedik Engelli Bireylerin Camideki Din Hizmetlerinde ve Erişimde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Orthopedically Disabled Individuals' Views on Challenges in Religious Services and Mosque Accessibility
Rahime ÇELİK

287-317 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

11. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 'Dünya ve Ahiret' ile 'Kur'an'a Göre Hz. Muhammed' Ünite Kazanımlarının Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçları ile Uyumu ve Öğrenmeleriyle İlişkisi (Kayseri Örneği)

The Compatibility of 11th Grade Religious Culture and Moral Knowledge Course 'The World and the Hereafter' and 'Prophet Muhammad according to the Qur'an' Units' Achievements with Students' Interests and Needs and Their Relationship with Students' Learning (Kayseri Example)

Hatice ARI, Süleyman AKYÜREK

319-346 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Tutumları ve Saygı Değerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Aralarındaki İlişki

Examination of Teacher Attitudes and Value of Respect Perceived by Secondary School Students According to Different Variables and the Relationship Between Them

Nurcan ÖZCAN, Yusuf KESKİN, Şener DOĞAN

347-375 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

İnsani Değer Yönelimli Siber Zorbahık Psiko-Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması

Testing The Efficiency of the Human Value Oriented Cyber Bullying Psycho-Education Program

Çiğdem BERBER ÇELİK, Semanur HACIOĞLU, Hatice TERZİ

377-397 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

İlkokulda Değerler Eğitimi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

The Scale Concerning Factors That Make Values Education Difficult In Primary School: A Study of Validity and Reliability

Yusuf TOSUN, İshak KOZİKOĞLU

399-423 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Hak ve Sorumluluk Bilinci ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki

The Relationship between the Digital Rights and Responsibility Awareness and Social and Emotional Learning Skills of Secondary School Students

Hakan ÖNGÖREN, Ali YILMAZ

425-449 ***Araştırma Makalesi/Research Article:***

Islamophobia and Values in Western Societies:

An Analysis of the Impacts on Muslim Men of Islamophobic Attacks in the UK

Bati Toplumlarında İslamofobi ve Değerler:

İngiltere'deki İslamofobik Saldırıların Müslüman Erkekler Üzerindeki Etkilerinin Analizi

Durali KARACAN

451-484 ***Araştırma Makalesi/Research Article:***

Jandarmada Ahlak ve Değer Eğitimi

Moral and Values Education in the Gendarmerie

Onur GÜVEN, İsmail Hakkı DEMİRCİOğLU

Ortopedik Engelli Bireylerin Camideki Din Hizmetlerinde ve Erişimde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Orthopedically Disabled Individuals' Views on Challenges in Religious Services and Mosque Accessibility

Rahime ÇELİK, Dr. Öğr. Üyesi | Assistant Professor.

Fırat Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Elazığ / Türkiye. | Fırat University, Faculty of Theology, Elazığ / Türkiye

rkavak@firat.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-4068-4155>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 13.04.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 27.11.2023

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2023

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Çelik, R. (2023) Ortopedik Engelli Bireylerin Camideki Din Hizmetlerinde ve Erişimde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (46), 257-285.

<https://doi.org/10.34234/ded.1282566>

Öz: Engelli bireyler günlük yaşantılarında fiziksel ve duygusal olarak birçok problemle karşılaşmaktadır. Fiziksel engellerle daha çok karşılaşan ortopedik engelliler, toplum yaşamında birçok hizmete ulaşmakta zorluk yaşamaktadırlar. Engellilerin gündelik ihtiyaçlarının yanında faydalanmak istedikleri hizmetlerden biri de camilerdeki din hizmetleridir. Bu çalışmada ortopedik engelli bireylerin camiye ve camide verilen din hizmetlerine erişimde yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmış, engelli gözüyle cami hakkındaki değerlendirmeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacına uygun ve tutarlı biçimde gerçekleşmesine rehberlik etmesi için nitel desen tercih edilmiştir. Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada, verilerin toplanması için yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce literatür araştırması yapılmış, literatür araştırması sonucu açık uçlu sorular yazılmıştır. Çalışmada durum çalışması deseni türlerinden bütüncül tek durum deseni ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacı, engelli bireylere ulaşmak için Elazığ ilinde bulunan engelli dernekleri ile irtibata geçmiş ve bu derneklere mensup olan üyelerle görüşme yapmıştır. Bu görüşmeler sonunda araştırmanın çalışma grubu, ortopedik engelli olan 10 yetişkin bireyle oluşturulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde NVIVO 8 programı kullanılmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucu engelli bireylerin cami hizmetleri ve erişim alanında karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşler ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak engelli bireylerin camiye daha kolay erişimi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Engelli, Ortopedik Engelli, Cami Din Hizmeti, Erişim.

&

Abstract: People with physical disabilities, especially those with orthopedic challenges, often grapple with a range of physical and emotional hurdles in their day-to-day experiences. This group encounters obstacles in accessing various social services, adding an extra layer of difficulty to their lives. One of the services that disabled people want to benefit from, in addition to their daily needs, is religious services in mosques. This study aims to explore the perspectives of individuals with orthopedic disabilities regarding the challenges they face in accessing mosques and the religious services offered within them. Additionally, the research seeks to gather evaluations regarding mosques from a disabled person's. The research was designed with a qualitative approach to ensure alignment with its purpose and maintain consistency throughout the study. Convenient case sampling, allowing for easy accessibility, was employed in the research methodology.

In this research, structured interview technique was used to collect data. Prior to commencing the research, a thorough literature review was conducted, leading to the formulation of open-ended questions. The study employed a holistic single case design and easily accessible case sampling, both categorized under case study designs. To engage with individuals with disabilities, the researcher reached out to disabled associations in Elazığ Province and conducted interviews with their members. Following these interviews, the research group was established, consisting of 10 adults with orthopedic disabilities. The data collected from participant interviews were analyzed using the NVIVO 8 program, employing content analysis. The analysis revealed insights into the challenges faced by disabled individuals in the realm of mosque services and accessibility. Consequently, the study put forth recommendations to facilitate easier access to mosques for individuals with disabilities.

Keywords: Religious Education, Disability, Physical Disability, Mosque Religious Service, Access.

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

Giriş

Dünya Sağlık Örgütünün sağlığı ilk olarak 1948’de “sadece hastalık veya sakatlığın olmaması değil, fiziksel, zihinsel ve sosyal ve tam bir iyilik hali” olarak tanımlamasından bu yana sağlık anlayışımız önemli ölçüde değişmiştir. “Sağlık, yaşam koşullarına ve çevreye uyum sağlamada fiziksel, zihinsel, sosyal ve varoluşsal esenliğin dinamik dengesidir.” (Krahn vd., 2021). Bu yeni yaklaşımla engellilik üzerine yapılan tanımlama ve uygulamalar değişmiştir.

Dünya Sağlık Örgütü Komisyonu, insanların doğduğu, büyüdüğü, yaşadığı, çalıştığı ve yaşlandığı koşullar olarak adlandırdığı sosyal belirleyicileri, engelliliğin ana belirleyicileri olarak kabul etmektedir. Küresel bir tahminle dünya nüfusunun %10-12 oranında yaklaşık olarak 660-790 milyon kişinin engelli olduğu düşünülmektedir. Engellilik, sağlık sorunları veya bozuklukları olan kişilerin, günlük aktivitelerini ve sosyal katılımlarını azaltan sosyal koşullarla karşılaştıklarında ortaya çıkmaktadır. Engellilik, ayrımcı kültürel, sosyal ve çevresel koşulların işleyişinden kaynaklanan, toplumsal olarak belirlenmiş bir sonuçtur (Emerson vd., 2011).

Engellilik, özellikle dünya çapında yaşanan popülasyonlarda büyüyen bir halk sağlığı sorunudur. İşlevsel kısıtlamaları veya bedensel bozuklukları olan kişiler, sosyal hayata katılma fırsatları açısından genellikle dezavantajlı durumdadır. Bu kısıtlamalar yalnızca temel insan haklarıyla çelişmez, aynı zamanda insanların

sağlığını ve esenliğini de etkileyebilir (Tough vd., 2017). Bu nedenle engelli bireylerin sosyal hayata katılmaları önem arz etmektedir. 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu'nda engelli, "Doğuştan veya sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucu bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle normal yaşamın gereklerine uymama durumunda olup; korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyacı olan kişi" şeklinde tanımlanmaktadır (2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, 1983).

Ortopedik engelli, "Normal yaşantıyı sürdürmek için yeterli ve gerekli bedensel yapıdaki doğuştan veya sonradan olan yapısal ve organik değişiklik veya noksanlık sonucu toplumsal rolünü yerine getirmede ve günlük işlerinde yardıma ihtiyaç duyan bireyler bedensel engelli" olarak adlandırılmaktadır (Turanalp, 2018: 189). Kas ve iskelet sisteminde eksiklik, yetersizlik ve fonksiyon kaybı olarak değerlendirilen ortopedik engelli sayısı Türkiye'de ciddi bir orandadır: Türkiye Özürlüler Araştırması (2002)'na göre ülkemizde yaşayan bireylerin %12,29'u engellidir. Ayrıca ülkemizde üç ve üç yaş üzeri bireyler içerisinde, ortopedik engelli bireylerin oranı %3,61'dir (Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2011; Türkiye İstatistik Kurumu, 2013). Bir bireyin ortopedik engelli olarak kabul edilebilmesi için kas ve iskelet sisteminde bir işleyiş kaybı veya bir eksikliğin oluşması gerekir (Tınar, 2018: 57). Ortopedik engelli birey, bütün tedavi ve düzeltmelere rağmen sosyal yaşamında ve çalışma hayatından iskelet, sinir sistemi, kas ve eklemlerin yetersizlik nedeniyle yeterince faydalanamaz, kısacası bu durum, bireyin tüm yaşantısını olumsuz yönde etkilemektedir (Demir ve Efe, 2020: 25-26).

Engelliliğin günlük yaşamın belli başlı alanları üzerindeki yaygın etkileri göz önüne alındığında, kişinin refahının öznel değerlendirmesini dikkate almak önemlidir. Engelli bireylerin bu refaha ulaşmaları için erişilebilirlik hayati önem taşımaktadır (Tough vd., 2017). Erişilebilirlik kavramı "bireylerin istediği yere ve hizmete bağımsız ve güvenli ulaşım, kullanabilmesi" anlamına gelmektedir. Erişilebilirlik kapsamında; "engelliler ve hareket kısıtlılığı bulunan bireylere yönelik toplu taşıma sistemlerinde erişilebilirlik, demiryolu ve diğer taşıtlarda engelli yolcuların tekerlekli sandalyeleri ile seyahatine uygun yapılar kaldırma-iletme platformlarının standartlarının uygulanması" yer almaktadır (T. C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı & Müdürlüğü, 2013). Toplumsal bütünleşme açısından toplumun her bireyinin ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması ve karşılanması büyük önem arz etmektedir. Engelli bireylerin eğitim, sağlık, sosyal ve kültürel imkânlarla ulaşabilmeleri onların toplumla bütünleşmelerinin

de belirleyici rol oynamaktadır (Burcu, 2011: 51). Engellilik toplumun diğer bireyleri ile eşit koşullarda olma imkânını ortadan kaldırmakta, engelli bireyin topluma katılımını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Orhan-Özkan, 2020: 2).

Engelli bireyler günlük yaşantılarında birçok problemle karşılaşmaktadır. Engelli gruplarından olan ortopedik engelliler toplum yaşamında birçok hizmete ulaşamamaktadır. Genç'e (2015) göre ortopedik engellilerin yaşadığı önemli sorunlardan biri hizmetlere erişememe problemidir. Örneğin, engelliler sağlık, bakım, rehabilitasyon, eğitim, sosyal ve kültürel hizmetlerden yeterince yararlanamamaktadır. Kaldık'a (2022) göre ortopedik engelli bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sosyal ve kültürel meselelerin çözülmesi için kamu kurum ve kuruluşlarına ciddi sorumluluklar düşmektedir. Kamu kurum ve kuruluşları, ortopedik engellilerin erişilebilirlik sorunlarını çözmek zorundadır. Ortopedik engellilerin topluma katılıp sosyalleşmeleri için gerekli fiziki çevre düzenlemelerini yapmaları gerekmektedir. Ortopedik engellilerin etkin ve bağımsız bir şekilde toplumsal hayata katılmaları temel hakları olup bu konuda toplumsal farkındalığı artırıcı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sayıları her geçen gün artmakta olan engellilerin sosyalleşmeleri, topluma uyum süreçlerinin desteklenmesi ve kişilik gelişimlerine pozitif katkı sunması amacı ile engelliler üzerinde bilimsel çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu çerçevede üzerinde durulması gereken konulardan biri de ortopedik engellilerin camideki din hizmetlerinde ve erişimde yaşadıkları sorunlardır. Son yıllarda ilahiyat bilimlerindeki gelişmelerle yeni düzenlemeler yapılmıştır. Camiler ve Kur'an kurslarında devam edegelen din eğitimi ve hizmetlerine, yetiştirme yurtları, huzurevleri, hastaneler ve cezaevleri de eklenerek geniş bir minvalde çalışmalar yürütülmüştür. Bu gelişmelere paralel olarak Türkiye nüfusunun %12,29'unu oluşturan engelli bireyler için din eğitim ve hizmetlerinin yapılması büyük önem taşımaktadır (Başkonak, 2016:183). Toplum içerisinde engelli bireyleri kabullenme konusunda farkındalığın tam anlamıyla yerleşmemiş olmasından dolayı sosyalleşme sorunu yaşayan engelli bireylerin dinî hayatın içerisinde yeterince bulunamamaları, beraberinde dini sosyalleşme problemini de getirmektedir (Başkonak, 2019:13). Bu bağlamda engellilerin faydalanmak istedikleri hizmetlerden biri de camideki din hizmetleridir.

Engellilik ve din konusu birbiri ile ilişkili olan kavramlardır. Çünkü din, insanın sosyal hayatta karşılaştığı sorunlara çözüm sunmaktadır. Dinin engellilik durumlarındaki en önemli fonksiyonu insanın karşılaştığı zorlukları mükâfat olarak alacağı bilincini oluşturması ve sabrı tavsiye etmesidir (Turanalp, 2018). Dinin

engelli bireylere; engelliliği anlamlandırma, kabullenme ve yaşanan zorluklara çözüm getirme konusunda yardımcı olduğunu söylemek mümkündür (Kula, 2004). Nitekim dindar bireyler başına gelen zorluk ve sorunu hayra/şerre yorarak çözüm bulabilmektedir. Tövbe, dua, şükür, sadaka, ihsan, tevekkül, zikir, tezkiye, sabır ve azim gibi dini referanslara dayanarak bireyler günlük hayatlarındaki sorunların çözümlerini dine dayandırabilmektedir (Ayten, 2015, 23).

Son dönemde yapılan araştırmalar; engelli bireylerin ve ailelerinin dua ve ibadet etme gibi manevi uygulamalara katılmak istediklerini göstermektedir (Carter, 2023; Alemdar ve arkadaşları, 2015). Bu manevi uygulamaların en rahat yapılacağı mekânlar şüphesiz camilerdir. Başkonak'a (2016: 183) göre engellilerin cami merkezli dini hayatın içerisinde Allah'a iman duygusunun etkisi ile İslami değerlere bağlanarak aynı değerlere inanan diğer insanlarla beraber olması yaşadığı toplumda kendilerinin bir yeri olduğunu kavrayarak "Neden ben?" sorusunun cevabını bulmalarına imkân tanımaktadır. Böylelikle engelli birey, yaşadığı sorunları aşarak kendine güven duygusu kazanmaktadır. Ayrıca ilgili literatürde maneviyat, dindarlık, psikolojik davranış ile ruh ve beden sağlığı arasında pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışmalar bulunmaktadır (İmamoğlu ve Ferşadoğlu, 2013; Kavas ve Kavas, 2015; Yılmaz, 2019; Zinnbauer ve Pargament, 2013). Bu bakımdan din hizmetlerinin engelli birey üzerinde bir rehabilitasyon etkisi vardır ve ortopedik engelli bireylerin din hizmetlerine erişimi önem taşımaktadır.

İlgili literatüre bakıldığında ortopedik engelli bireylerin cami ve camide verilen din hizmetlerine erişimi konusunda bazı çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bayram ve Çoban (2022: 627-634) yaptıkları çalışmada, Trabzon Ortahisar ilçesindeki merkez ibadet alanlarının ortopedik engelliler için erişebilirliği konusuna vurgu yapmıştır. Araştırma sonucunda, Ortahisar'da ortopedik engelliler açısından merkez ibadet alanlarına yaya ve taşıtla erişimde farklı konularda çeşitli düzeyde sorunlar tespit edilmiştir. Bunlardan en önemlisi, ortopedik engellilere yönelik kentsel hizmetlerin yetersizliği, toplu ulaşım olanaklarının, otopark ve yaya yolu düzenlemelerinin uygun olmamasıdır. Pekcan (2022), araştırmasında ortopedik engelli çocukların anne-babalarına yönelttikleri dini içerikli soru ve sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Kaldık (2022b:995), çalışmasında engelli bireylerin ibadetlerini yerine getirme konusunda ihtiyaçlarının olduğuna vurgu yapmıştır. Başkonak (2016) ise yaptığı çalışmasında engelli bireyler için özel ola-

rak tasarlanan bir cami modelinden bahsetmiştir. Yücel ve Bulut (2020), yaptıkları çalışmalarında bedensel engellilerin din hizmetlerine erişimlerinde yaşadığı sorunlara dikkat çekerek bu konuda çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Yapılan bu çalışmalar değerlendirildiğinde ortopedik engelli bireylerin camiye erişimde bazı sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Ortopedik engelli bireylerin camideki din hizmetlerine erişim sorunu, engelli bireylerin camilere rahatça girebilmeleri, namaz kılabilmeleri, hutbe dinleyebilmeleri ve dini bilgiler alabilmeleri hususunda karşılaştıkları zorluklardır. Bu zorluklar arasında camilere ulaşım, cami içinde hareket etme, cami personeli ile iletişim kurma ve dini eğitim alabilme gibi konular yer almaktadır. Bu sorunların bilinmesi, anlaşılması ve giderilmesi onların sosyal yaşantılarına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle bu çalışmada ortopedik engelli bireylerin camiye ve camide verilen din hizmetlerine erişimde yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri tespit edilmeye, engelli gözüyle cami hakkındaki değerlendirmeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmanın ilgili literatürü genişleteceği ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın problem cümlesi “Ortopedik engelli bireylerin camideki din hizmetlerinde ve erişimde yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?” sorusudur.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada ortopedik engelli bireylerin camideki din hizmetlerinde ve erişimde yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın alt amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Camilerin fiziksel yapısının engelliler için uygun olup olmadığı hakkında ortopedik engelli bireylerin görüşleri nelerdir? Ortopedik engelli bireylerin camilerin fiziksel yapısı nedeni ile karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Ortopedik engelli bireylerin camideki din hizmetlerine erişimde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Ortopedik engelli bireylerin il müftülüğüne bağlı engelli koordinatörlüğü ile iletişimleri hangi düzeydedir? Bu konuda yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel desenle yürütülmüştür. Çalışmanın aşamalarının araştırmanın amacına uygun ve tutarlı biçimde gerçekleşmesine rehberlik etmesi için nitel desen tercih edilmiştir. Nitel araştırma “kuram oluşturmaya temel alan bir anlayışla sosyal

olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Durum çalışması ile elde edilen veriler; gerçeklik açısından hem güçlüdür hem de bu veriler sayesinde sosyal gerçekler detayları ile daha anlaşılır hale gelmektedir. Bu yöntemle elde edilen raporların diğer çalışma yöntemlerine nazaran kamuya açık olması ve halk tarafından anlaşılır olması (Aytaçlı, 2012: 8) nedeni ile tercih edilmiştir. Bu çalışmada durum çalışması deseni türlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde bir analiz birimi dikkate alınarak çalışmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Aytaçlı, 2012:7).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Engelli bireylerin cami ve camideki din hizmetlerine yönelik görüşlerini tespit etmeye çalıştığımız bu araştırmanın çalışma grubunu ortopedik engelli olan 10 yetişkin birey oluşturmaktadır.

Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni çalışmanın hızlı bir şekilde kolayca yürütülmesini sağlamaktır. Araştırmacı engelli bireylere ulaşmak için Elazığ İli’nde bulunan engelli dernekleri ile irtibata geçmiş ve bu derneklere mensup olan üyelerle görüşme yapmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında engelli derneğin başkanı ile görüşme yapılmış daha sonra diğer üyeler ile mülakatlar yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan ortopedik engelli bireylerin eğitim durumları, meslekleri ve yaşları hakkında bilgi verilmiştir:

Tablo 1: Katılımcı Özellikleri

| Katılımcının Kodu | Cinsiyeti | Eğitim durumu | Yaşı | Mesleği |
|--------------------------|------------------|----------------------|-------------|----------------|
| K1 | Erkek | Ön Lisans | 42 | Serbest Meslek |
| K2 | Erkek | Lise | 40 | Çalışmıyor |
| K3 | Erkek | Lise | 37 | Çalışmıyor |
| K4 | Erkek | Lise | 36 | Serbest Meslek |
| K5 | Kadın | Ortaokul | 33 | Çalışmıyor |
| K6 | Kadın | İlkokul | 63 | Çalışmıyor |
| K7 | Kadın | Ortaokul | 29 | Çalışmıyor |
| K8 | Kadın | İlkokul | 65 | Çalışmıyor |
| K9 | Erkek | İlkokul | 62 | Emekli |
| K10 | Erkek | Lise | 37 | Serbest Meslek |

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya başlamadan önce literatür araştırması yapılmış, literatür araştırması

sonucu açık uçlu sorular yazılmıştır. Sorular üç uzmana danışılarak yazılmıştır. Uzmanlardan biri din eğitimi alanında doçent olarak çalışmaktadır, diğer ikisi ise özel eğitim alanında öğretmen olarak çalışmaktadır. Etik kurul izni alındıktan sonra üç pilot görüşme yapılmış ve gelen veriler defalarca okunmuştur. Pilot görüşmelerin ardından herhangi bir değişikliğe gerek duyulmadan ana görüşmelere başlanmıştır. Bu araştırmada, verilerin toplanması için yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunda dört soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama öncesinde çalışma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 02.12.2022 tarihli ve 12561 sayılı Bilimsel Araştırma Etik Kurul izni alınmıştır. Etik izni alındıktan sonra öncelikle engelli dernekleri ile telefonla görüşülmüş ve araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcıların üye oldukları dernek ile telefonla görüşülmüş ve mülakat için randevu talep edilmiştir. Mülakat öncesi çalışmanın amacı ve içeriği hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Görüşmeyi kabul eden engelli bireylerle mensup oldukları derneğin binasına gidilerek mülakatlar yapılmıştır. Mülakat sorularını anlamayan engelli bireylere sorular tekrar okunmuştur. Engelli dernek binasına gelemeyen 4 engelli birey evlerinde ziyaret edilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılar ile önce telefonla görüşülmüş ve çalışma hakkında onlara bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmelerde ses kaydı almak için katılımcılardan öncelikle izinleri istenmiş ve izin alındıktan sonra katılımcıların görüşleri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Çalışma grubu ile yapılan görüşme süreleri 14 dakika ile 20 dakika arasındadır.

Verilerin analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde NVIVO 8 programı kullanılmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, “benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılır biçimde düzenlenmesi” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Hepkul, 2002). Böylece verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak hedeflenir. Bunu sağlamak için araştırmada önce veriler kodlanmış, tema ve alt temalar tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucu engelli bireylerin cami hizmetleri ve erişim alanında karşılaştıkları sorunlar ana teması ortaya çıkmıştır. Engelli bi-

reylerin cami hizmetleri ve erişim alanında karşılaştıkları sorunlar ana temasının altında fiziksel mekân, mevsim şartları, erişilebilirlik, din hizmetleri ve engelli koordinatörlüğü alt temaları oluşmuştur. Fiziksel mekân alt temasında ise rampa, engelli bölümü, abdest yeri ve taziye evi temaları yer almaktadır. Din hizmetleri ile ilgili sorunlar alt temasında ise iki tema ortaya çıkmıştır: Hutbe-vaaz ve Kur'an kursu. Elde edilen bulgular tanımlanıp yorumlandıktan sonra elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak rapor haline getirilmiştir.

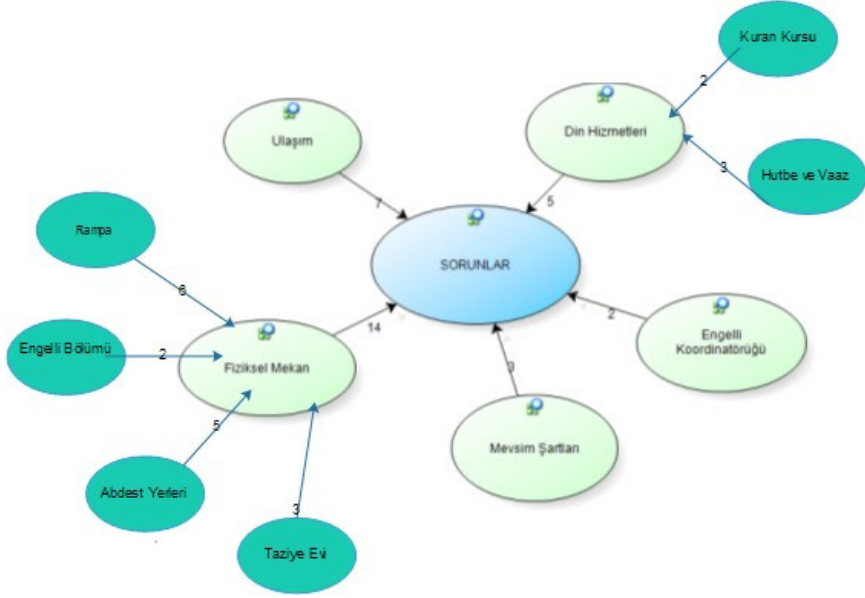
Nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması için çalışma sonucunda sonuçlara nasıl ulaşıldığının detaylı bir şekilde açıklanması ve raporlaştırılması önemli görülen ölçütlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla araştırma sonucunda elde edilen temalara ve bu temalara ilişkin katılımcı görüşlerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Elde edilen verilere ilişkin katılımcı görüşleri, tırnak içerisinde ve başında K1, K2... şeklinde kısaltmalardan oluşan ifadelerle kodlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler, araştırmacı ve bir uzman tarafından değerlendirilerek kodlamalar yapılmıştır. İkinci aşamada bu kodlamalar karşılaştırılmıştır. İki değerlendirme arasındaki görüş farklılıkları ve benzerlikler tespit edilmiştir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği hususunda şu çalışmalar yapılmıştır: Çalışmada Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) tarafından vurgulanan “inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik” stratejileri kullanılmıştır: Bunun için çalışmanın inandırıcılığı konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Aktarılabilirliği sağlamak için uygun örnekleme tercih edilmiştir. Tutarlık incelemesi ve teyit edilebilirliği elde etmek için ise çalışmada elde edilen veriler bir uzman tarafından incelenmiştir.

Bulgular

Elde edilen verilerin analiz edilmesi ile engelli bireylerin cami hizmetleri ve erişim alanında karşılaştıkları sorunlar temasına yönelik ana tema oluşturulmuştur: Bu temanın adı, engelli bireylerin cami hizmetleri ve erişim alanında karşılaştıkları sorunlardır. Elde edilen verilerin analizi sonucu engelli bireylerin cami hizmetleri ve erişim alanında karşılaştıkları sorunlar kategorisi ortaya çıkmıştır. NVIVO programında yapılan analize ait şema aşağıda yer almaktadır:



Engelli Bireylerin Fiziksel Mekânla İlgili Yaşadıkları Sorunlar

Elde edilen verilerin analizi sonucu engelli bireylerin cami hizmetleri ve erişim alanında karşılaştıkları sorunlar ana teması ortaya çıkmıştır. Bu temanın alt temalarından biri camilerdeki fiziksel mekânla ilgili sorunlardır. Camilerdeki fiziksel mekânla ilgili sorunlar temasının alt temaları ise şunlardır:

Camilerde Rampanın Olmaması veya Kullanılmaması: Camilerde rampaların olmaması ya da engellilerin kullanılacağı düzeyde elverişli olmaması engelli bireylerin cami girişine ulaşmakta güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Bazı camilerde engelli bireyler için özel rampalar bulunsa da, bunların sayısı yeterli değildir. Ortopedik engelli bireyler camiye girmek için merdivenleri aşmak, tekerlekli sandalye veya baston gibi yardımcı araçlarını kullanmak veya başkalarının yardımına ihtiyaç duymak gibi zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Engelli bireylerin camideki din hizmetlerinde yaşadıkları sorunlar ana temasının alt temalarından biri camilerde rampanın olmaması ya da kullanılmaması temasıdır. “Rampanın Olmaması veya Kullanılmaması” temasına yönelik referans cümleleri şunlardır:

K2: “Rampalarım olmadığı yerlerde ibadetimizi gerçekleştiremiyoruz. Çoğu camide merdiven var, rampa yok. Rampa olsa bile çok dik. Tek başımıza çıkamıyoruz. Hâlbuki ben kimseye muhtaç olmadan Allah’ın evine gitmek istiyorum.”

K8: “En önemli çözüm kaldırımında ve camide rampaların olmaması. Ama bu rampaların kullanılabilir düzeyde olması.”

K4: “Kuran okumaya camiye gitmek istiyorum, maddiyatla alakası yok, bir rampa yapamıyoruz. Maliyetli değil, kullanışlı olmalı.”

Engelli bireylerin cami hizmetlerine erişimde yaşadıkları bu sorunlar onları camiden uzaklaştırabilmektedir. Bu konuda katılımcılardan biri duygularını şu şekilde ifade etmiştir:

K1: “Daha önce biz bu konuyu dile getirdik, köşe yazımızda, sosyal medyada. İbadet konusunda engelleniyoruz biz engelliler olarak camiden. Rampaların engellilerin olduğu düşünülerek camilerin yapılması gerekiyor. Cami engelli ve yaşlıya hitap etmiyorsa.... Gerçekten ben bu konuda çok üzgünüm. Oraya gidemiyorsam, engelli kardeşimin ve benim nasıl oraya gitmesini bekliyorsunuz? Maalesef bu durum bizi dinden uzaklaştırıyor. Bu konuda ben böyle düşünüyorum.”

Camilerdeki Taziye Evlerinden Kaynaklanan Sorunlar: Taziye evi ile ilgili sorunlar hakkında katılımcılar şu görüşleri ifade etmişlerdir: Taziye yerlerinin engellilerin erişimine uygun olmaması katılımcılar tarafından ifade edilen önemli problemler arasında yer almaktadır. Taziye yerlerinin girişinde rampanın bulunmaması, engellilerin tekerlekli sandalye veya baston gibi araçlarla girmelerini veya ihtiyaçlarını gidermelerini zorlaştırabilmektedir. Bu konuda katılımcılardan K1 ve K9 yaşadıkları zorlukları şu şekilde ifade etmiştir:

K1: “Taziye evinde rampa olmadığı için. Bağımsız bir şekilde gidemiyoruz. Taziye evinde rampa olmadığı için kendi taziyemde abim beni sırtında aşağı indirdi. Biz hayatın her yerindeyiz. Kendi taziyemde bile sorun yaşadım.”

K9: “Kış, kar bizim için çile. Biz ev hapsinde oluyoruz bu dönem genellikle. Dışarı çıkamıyoruz ki camiye gidebilelim. Yani camiler gerçekten, maalesef kışın bize ayrılmış bir yer yok. İmam Azam Cami'nin taziye yerine gittim. Rampası yok. Üstelik bu cami yeni yapıldı bu şehirde. Maalesef camide bir rampa yapılmış. Ona uçurum rampası diyoruz aramızda. Bir engelli gidip orada taziyesini sunamıyor. Sadece biz değil, bebeği olan anneler de o gün sorun yaşadı. Bir rampayı doğru düzgün yapmak bu kadar zor olmamalı. Taşıyamazsınız ki, birkaç kişinin yardımıyla oradan aşağı indik. Başkalarına ihtiyacım olmadan neden taziyeye gidemiyorum ki. Bir cami yapıyorsunuz. Allah razı olsun. Gerçekten ama burada engelliye unutulmuşsun. Engelli için hiçbir imkânı yok.”

Taziye yerlerinde engelliler için yeterli alan ayrılması ve taziye yerlerinde engelliler için oturacak yer bulunmaması, engellilerin diğer insanlarla iletişim

kurmasını veya başsağlığı dilemesini zorlaştırabilmektedir. Bu konuda katılımcılardan K7, taziye sırasında yaşadığı sorunları şu şekilde anlatmıştır:

K7: “Cami, taziye, lavabo. Merdivenin başında duruyorsun. Karşında dağ var. Taziye evi en büyük sorun. Orada bir Fatiha okumak isterim mesela. Oraya erişebildiği yer değilse boşuna yapılmış derim. Asansörlü yapılar çok zor kullanılıyor. Asansöre ulaşmak da zor.”

Camilerde Abdest Yerlerinin Olmaması veya Elverişsiz Olması: Camilerdeki abdest yerlerinin engellilere uygun olmaması katılımcıların din hizmetleri konusunda yaşadıkları sorunlar arasındadır. Günümüzde bazı camilerde engelli bireyler için özel abdest alma yerleri bulunsa da bunların sayısı yeterli değildir. Engelli bireyler abdest almak için merdiven çıkmak, dar alanlarda hareket etmek veya başkalarının yardımına ihtiyaç duymak gibi zorluklarla karşılaşabilmektedir. Abdest yerleri alt teması ile ilgili sorunlar hakkında katılımcılar şu görüşleri ifade etmişlerdir:

K5: “Normal bir vatandaş ezan sesini duyduğunda camiye gidip abdestini alıp namazını kılar ama benim gibilerin maalesef böyle bir hakkı yok.”

K1: “Ya evimde abdest alıyorum ya da evde namazımı kılıyorum. Bu şehirdeki camilerde engelli için abdest yerleri ya da şadırvan yok.”

K7: “Cami, taziye, lavabo. Merdivenin başında duruyorsun. Karşında dağ var. Taziye evi en büyük sorun. Orada bir Fatiha okumak isterim mesela.”

Engelli bireyler abdest almak için bazen özel malzemelere ihtiyaç duyarlar. Örneğin, tekerlekli sandalye kullanan bir engelli bireyin abdest alması için suyun tekerlekli sandalyeye zarar vermemesi gereklidir. Bu nedenle, engelli bireyler için su geçirmez örtüler, plastik kaplar veya hortumlar gibi malzemeler gerekebilir. Ancak, bu malzemelerin camilerde bulunması her zaman mümkün olmayabilir. Bu konuda katılımcılardan bazıları yaşadıkları sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

K3: “İzzetpaşa Cami’sine başvurduk. Sonrasında rampa yapıldı. Akülü araba ile namaz kılacağımız bir yer oldu. Fakat namaz kılabiliyoruz ancak abdest alamıyoruz.”

K4: “Şunu düşünün, engelli evinden çıkıyor, ama lavaboya gidemiyor. Evinde abdest almak zorunda, engelli olarak evimde abdest almak zorundayım, eğer abdestim yoksa camide cemaatle namaz kılma imkânım olmuyor. Kaç sefer camiye gittim, bizim gibi insanlara uygun lavabo ve abdest yeri bulamadım.”

Engelli bireyler abdest alırken başka bireylerden yardım almadan özgür bir şekilde abdest almak istemektedir. Abdest yerlerinin engelli bireyler için uygun olmaması, engelli bireylerin kendilerine güvenini azaltabilir ve ibadet etme isteklerini olumsuz etkileyebilir.

Camilerde Engelliye Ayrılan Bölümlerin Olmaması: Engelli bireylerin camideki din hizmetlerinde yaşadıkları sorunlardan biri engelli bireylere ayrılan bölümlerin olmamasıdır. Engelli bireyler özel ihtiyaçları olması sebebi ile camide ibadet etmekte güçlük çekebilmektedir. Ortopedik engelli bireyler camide ibadet etmek için uygun bir yer bulmakta zorlanabilirler. Bazı camilerde engelli bireyler için ayrı bir namaz kılama alanı bulunmayabilir veya bu alan yeterli büyüklükte olmayabilir. Ortopedik engelli bireyler namaz kılarken tekerlekli sandalye veya baston gibi yardımcı araçlarını kullanmak isteyebilirler veya farklı bir şekilde namaz kılabilirler. Bu konuda katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K2: “Toplumla namaz kılmak istiyorum. Bizi ibadetimizden kimse ayıramaz. Özgürce namazımı kılmak istiyorum. Oğlum çocğumu da camiye getirmek istiyorum. Ben gelemeyince çocuğum da gelemiyor. Keşke bize ayrılan yerler olsa.”

K8: “Bu konuda en çok kadın engelli olarak bizler zor durumda kalıyoruz. Çünkü bizler erkeklerden yardım isteyemiyoruz. Camide kadın ortopedik engelliler için bölümler olmalı. Bu bölümlerde kimseden yardım almadan ibadetlerimizi yapabilmeliyiz. Bağımsız bir şekilde gidip ibadetimizi yapamıyoruz. Camiler yapıldığında engelli vatandaşların var olduğunu ve onların da ibadet yapmak istediklerini düşünmemişler. Normalde hemen yapılıyor, bir engelliye hitap etmiyorsa, maalesef bu durum bizi dinden uzaklaştırıyor.”

Mevsim Şartları Nedeniyle Yaşanan Sorunlar: Camilerin ulaşım erişilebilirliği açısından mevsim şartları engelli bireyleri zorlayabilmektedir. Mevsim şartları nedeniyle yaşanan sorunlar hakkında bir katılımcı şu şekilde görüşünü beyan etmiştir:

K8: “Akülü aracım yaz dönemi bahçede ya da dışarda namaz kılıyorum, fakat kış dönemi hava çok soğuk olduğu için camiye gidemiyorum. Keşke kışın da bizim için ayrılan sıcak bir yer olsa da camiye gidebilsek.”

Engelli bireyler, mevsim şartlarına bağlı olarak sorunlar yaşayabilirler. Özellikle kış aylarında kar, buz, çamur gibi engeller yüzünden camilere gitmek zorlaşabilir. Bu konuda araştırmaya katılan bireyler yaşadıkları zorluklardan bahsetmişlerdir:

K9: “Kış, kar bizim için çile. Biz ev hapsinde oluyoruz bu dönem genellikle. Dışarı çıkamıyoruz ki camiye gidebilelim. Yani camiler gerçekten, maalesef kışın bize ayrılmış bir yer yok. İmam Azam Cami'nin taziye yerine gittim. Rampası yok. Üstelik bu cami yeni yapıldı bu şehirde.”

K3: “Kışın zaten dışarı çıkamıyoruz ki, çile gibi.”

Katılımcıların ifadelerinde görüldüğü gibi engelli katılımcılar kış şartlarında dışarı çıkmakta bile zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dolaysı ile engelli bireyle-

rin özgür bir biçimde dışarı çıkararak kendi başlarına hayatlarını idame ettirecek şekilde dışarıda dolaşabilmelerini sağlayacak önlemlerin alınması önem arz etmektedir (Yücel ve Bulut, 2020).

Engelli Koordinatörlüğü ile İlgili Yaşanan Sorunlar

Katılımcılardan iki kişi engelli koordinatörlüğü ile görüşmek istediklerini ve bu koordinatörlüklerin kendilerine eğitim vermeleri gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu konudaki referans cümleleri şunlardır:

K5: “Koordinatör ile sadece bir defa görüştük. Diyanet engelli derneklerine yeterince ulaşamıyor. Haftada verilen vaazlara gidemiyoruz. Zaten camiye ulaşamıyoruz ki.”

K6: “Engellilerin önündeki engelleri kaldıralım. Ben engeliye rağmen toplumla iç içe olmayı tercih ederim. Kentsel dönüşümde mutlaka bizi dikkate alsınlar. Engelli koordinatörlüğü ile görüşmek isteriz. Keşke bizi ziyarete gelip eğitim verseler. Biz gidemiyoruz, keşke derneklerde vaazlar olsa. Camide engelliler için özel bir yer olabilir. Ama sıcak bir ortam olması lazım, cami imamlarımız bizi içeriye alsınlar, dışarda olmak istemiyoruz.”

Engelli bireylere din eğitimi ve hizmeti verilirken bu alanda çalışan kişilerin onlara sevgi, saygı, ilgi, diyalog ve iletişim gibi konularda dikkat etmesi gerekmektedir (Musayev, 2016). Engelli bireylere yapılan ziyaretler onların dini konulara olan ilgilerini artırabilir.

Camideki Din Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Camideki din hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili iki alt tema ortaya çıkmıştır: Hutbe-vaaz ve Kur'an Kursu ile ilgili sorunlar.

Hutbe ve Vaazlarda Engellilerle İlgili Bilgi ve Fetvaların Olmaması: Engelli bireyler hutbe ve vaazlarda kendileri ile ilgili bilgiler verilmesini talep etmektedir. Ortopedik engelli bireyler, günlük hayatta yaşadıkları sorunların çözümü için din ve dini kuruluşlarından beklenti içindedir. Araştırmaya katılan iki engelli birey, kendileri ile ilgili camilerde vaazlar verilmesini ve engelli ilmi-halleri ile günlük yaşantılarında karşılaştıkları dini problemlerin çözümünün anlatılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir:

K4: “İmamla iletişimimiz süper, çok güzel, onlar da bize yardımcı olmaya çalışıyorlar fakat biz yardım istemiyoruz ki. İmamlarımız o açıdan güzel. Biraz daha hutbelerdeki ve vaazlarda bize biraz yer verseler, çok iyi olur. Toplum

hutbelerde engellilerle bilinçlendiriler çok iyi olur. Mesela engelli ilmihali varmış. 46 yaşındayım ve ona dernek vasıtasıyla ulaşabildim. Namazımı yanlış kılıyordum. Bunu bana başka bir engelli arkadaşım öğretti. Camide neden imamlar Cuma hutbelerinde anlatmaz ki? Ben bugüne kadar engelli haftası dışında camide hutbede bizimle ilgili konulara hiç rastlamadım, engelli haftasında da bizi çağırıp fotoğraf çektirdiler. En çok bu üzdü beni.”

K9: Bence özel olarak bize vaazlar verilebilir. Cuma hutbelerinde bizimle ilgili bilgiler verilebilir.”

Yukarıdaki ifadeler dikkate alındığında engelli bireylerin hassas oldukları noktalardan birinin de onlarla sadece engelli haftası dâhilinde cami görevlilerinin ilgilenmemesi gerektiğidir. Engelliler sağlıklı bir birey gibi her gün cami ve camideki hizmetlerden faydalanmak istediklerine vurgu yapmışlardır. Öz (2013) yaptığı çalışmasında Diyanet İşleri Başkanlığının engelli bireyler için özel yayınlar yapması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Kuran Kurslarının Ortopedik Engellilere Özel Olarak Açılmaması: Katılımcılardan biri sadece ortopedik engelli bireylere mahsus olmak üzere Kur'an kurslarının açılması gerektiğine vurgu yapmıştır:

K9: Bence özel olarak bize vaazlar verilebilir. Cuma hutbelerinde bizimle ilgili bilgiler verilebilir. Özellikle engellilere özel Kur'an kursları yapılabilir veya Kur'an kursları engeller için yeniden düzenlenebilir. Evime yakın bir kurs var ama gidemiyorum, ne lavabosu uygun ne de rampası var, Kuran okuyabilmeyi çok isterdim.”

Engelli Bireylerin Ulaşım İlgili Yaşadıkları Sorunlar

Araştırmaya katılan engelli bireylerin dikkat çektikleri hususlardan biri de camiye ulaşımında yaşadıkları sorunlardır. Katılımcılar yaya geçitlerinde, kaldırımlarda ve yollarda yaşadıkları güçlükler nedeni ile camiye gidemediklerini ifade etmişlerdir. Ulaşım ile ilgili sorunlar hakkında katılımcılara ait olan alıntı cümleleri şunlardır:

K1: “Basit bir şey söyleyeyim. Yaya geçidini kullanamıyorum ki camiye ulaşabileyim. İlla orada biri bana yardım edecek ki... camiye ulaşamıyorum. Kaç defa denedim, ama ulaşamıyorum tek başıma. Sorunlar çığ gibi. Erişilebilirlik konusunda çalışıyorum bir engelli olarak. Fakat denetleme konusunda baskı görüyorum engelli dernek başkanı olarak.”

K3: “Bağımsız bir şekilde gidip ibadetimizi yapamıyoruz. Camiler yapıldığında engelli vatandaşların var olduğunu ve onların da ibadet yapmak istediklerini düşünmemişler. Normalde hemen yapılıyor, bir engelliye hitap etmiyorsa, maa-lesef bu durum bizi dinden uzaklaştırıyor.”

Katılımcılardan bazıları camide ibadet yapmak istediklerini ancak ulaşım sorunları nedeni ile camiye gidemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların evlerinde ibadet yapmalarına sebep olmuştur. Bu konu hakkında katılımcıların görüşlerini şunlardır:

K6: “Engelli hiçbir zaman cami ile bağıni koparmak istemez bence, ama maalesef şartlar beni alıkoymuyor. Kimse beni dinimden koparmaz, camide yapamasam bile evimde ibadet yapıyorum ama camide ibadet yapmayı çok isterdim. Tabi bu da bizim eksiğimiz. Bilinçlendirilmemiz lazım, engelli haftasında bile hutbede bizden bahsedilmedi. Zaten engelli gününe karşıym iyi ki böyle mi olmuşuz. Her projede binada kaldırımda bizi düşünmeleri lazım. Aslında engelliye yatırım insanlığa yatırımdır. Bu sorunlar mantar gibi büyüyor. O nedenle çözüm yok. İnsanlık tarihi kadar eski bizim sorunumuz. Aslında kanun var ama uygulama yok ki.”

K10: “Erişilebilirlik kanunu var. Ama yapan müteahhit dikkat etmiyor. Orada ibadet etmemiz lazım, ezan gel diye çağırıyor, ama davete icabet edemiyoruz ki. Ulaşım demek erişilebilirlik demek. Kanunda varsa uygulanmıyorsa orada bir sorun var demektir. Kaldırımlar da benim için zorluk demek. Camiye gelene kadar çok sıkıntı yaşıyorum. Evin asansörü de önemli. Camiye gidemediğim zaman üzülüyorum. Ben ibadet edemedim diye. O camide kalmak istiyorum. Mesela hiç caminin içine giremedim bugüne kadar. Namaz kılarken imamı görmedim, hep kapı dışında kıldım. O caminin havasını almak istiyorum, Allah’ın evinin içinde nasıl namaz kıılıyorlar ki merak ediyorum, o hava o ambiyans nasıl bir şey? Ama bunu bizden kısıtlıyorlar.”

Camilerdeki din hizmetlerinin engelli bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve uygun materyallerin sağlanması bu sorunları gidermeye yardımcı olabilir (Öz, 2013; Başkonak, 2016).

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen verilerin NVIVO programı ile içerik analizine tabi tutulması sonucunda ortopedik engellilerin cami ve din hizmetlerine yönelik sorunlar kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategorinin altında fiziksel mekân (n=14), mevsim şartları (n=3), erişilebilirlik (n=7), din hizmetleri (n=5) ve engelli koordinatörlüğü (n=2) alt temaları oluşmuştur. Fiziksel mekân alt temasında ise rampa, engelli bölümü, abdest yeri ve taziye evi temaları yer almaktadır. Din hizmetleri ile ilgili sorunlar alt temasında ise iki tema ortaya çıkmıştır: Hutbe-vaaz (n=3) ve Kuran kursu (n=2).

Ortopedik engelli bireylerin camiye ve camide verilen din hizmetlerine yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada engelli katılımcıların en çok fiziksel mekân (n=17) teması ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmüştür.

Camilerde engelli bölümünün cami içerisinde olmayışı engelli bireylerin ibadetlerini yaparken zorlanmalarına sebep olmaktadır. Katılımcılar (K8, K9, K3, K2) ortopedik engelli bireyler için camilerde bir bölümün olmadığını ve bu nedenle hep cami dışında ibadet ettiklerini, ibadet ederken imamı göremediklerini ve mevsim şartları kötüleşince kış mevsiminde camiye gidemediklerini vurgulamışlardır.

Camilerde rampaların olmayışı veya kullanılamaması engelli bireylerin karşılaştıkları önemli bir sorundur. Katılımcılardan bazıları (K1, K2, K4 ve K8), rampaların çok dik olması, camilerin merdivenle başlaması ve camilerde rampa olmayışı nedeniyle camiye gitmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Engelli katılımcılar kimsenin desteği olmadan özgür ve bağımsız bir şekilde camiye gitmek istediklerine vurgu yapmışlardır. Öz'e (2013: 75-89) göre engelliler, toplumda kendilerine yer açılmasını ve acınılmasını değil, bu hayatın bir parçası olduklarının bilinmesini istemektedirler. Bu nedenle engellilerin dinî hayata sorunsuz bir şekilde entegrasyonu için Diyanet İşleri Başkanlığı ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün fikri ve maddi alt yapı yeterliliklerini sağlaması gerekmektedir. Yücel ve Bulut (2020), yaptıkları çalışmada camilerde engelli rampaları ve engelli asansörlerinin olmayışının ciddi sorunlar olduğunu vurgulayarak camilerin engelliler açısından fiziki koşullarının uygun olmadığına dikkat çekmiştir (Yücel ve Bulut, 2020: 83). Mengü (2018), yaptığı çalışmada engelli bireyler için rampanın önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Bu nedenle engelli bireylerin eve olan mahkûmiyetini önlemek için ortopedik engellilere tekerlekli ve akülü araçların temin edilmesi gerekmekte; binalardan, açık alanlardan, kurumlara ulaşım ve bilgilendirme hizmetlerinden bağımsız bir şekilde istifade edebilmeleri için bu alanların ulaşılabilir ve kullanılabilir hale getirilmesi önem arz etmektedir (Genç, 2015: 65-90).

Çalışma sonucunda katılımcı görüşlerine göre önemli bir sorunun camide engelli bölümünün olmayışı olduğu tespit edilmiştir (K8, K4). Katılımcılardan bazıları camide ortopedik engelliklerin rahatça ibadetlerini yapabilecekleri, bağımsız bir şekilde camiye giriş yapabilecekleri ve kendileri ibadet yaparken çocuklarının da yanlarında güvenle durabilecekleri özel bölümlerin tasarlanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Katılımcılardan K8, özellikle kadın ortopedik engellilerin bu yönde taleplerinin olduğunu vurgulamıştır. Orhan ve Özkan'a (2020) göre engelli bireyler arasında kadınlar daha fazla sorunla yüzleşmektedir. Bu açıdan yapılan tüm düzenlemelerin ülke şartlarına uygunluğu tartışılarak yeni çözümler üretilmesi önem arz etmektedir. Bu noktada konunun muhatabı olan engelli kadınların görüşlerine başvurmak mevcut sorunların çözümü açısından

etkin bir yol haritası sunacaktır. Engelli kadınlar çözüm sürecine dâhil edilmesi ile toplumda aktif rol alarak daha mutlu bir iç dünyaya kavuşabilecektir.

Katılımcılar taziye evlerine erişimde sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir (K1, K9, K7). Bu sorunların çözümü için taziye yerlerinin fiziksel ve sosyal olarak engellilere uygun hale getirilmesi, engellilere yönelik hizmet ve desteklerin artırılması ve engellilere yönelik farkındalık ve duyarlılık oluşturulması gerekmektedir (Bayram ve Çoban, 2022).

Araştırma sonucunda elde edilen önemli sorunlardan biri erişilebilirliktir. Bazı katılımcılar (K1, K3, K5, K6, K7, K10) camiye ulaşamadıkları için camide verilen din hizmetlerinden istifade edemediklerine dikkat çekmişlerdir. Engelli bireyler camii ve cami hizmetlerine erişmede sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çağlar'a (2012) göre engellilerin erişebilirliği, "hak ve özgürlükleri kullanmanın, kamusal ve kamuya açık hizmetlerden yararlanmanın, yaşamın tüm alanlarına katılımın ön koşulu"dur. Bayram ve Çoban (2022: 648) çok boyutlu bir kavram olan erişebilirlik kavramını çalışmalarında ortopedik engelliler açısından bireysel, zamansal ve mekânsal boyutları ile değerlendirmiştir. Ayrıca Bayram ve Çoban (2022) yaptıkları araştırmalarında ortopedik engellilere yönelik kentsel hizmetler ile toplu taşıma olanaklarının ve mekânsal düzenlemelerin ortopedik engelliler için yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2022) ise yaptığı çalışmada ortopedik engelli bireylerin gündelik yaşamlarda olumsuz bir şekilde erişebilirlik sorunu ile karşılaştıklarına dikkat çekmiştir. Yönetimsel olarak yerel yönetimlerin duyarsız olması ve personellerin yanlış uygulamaları bu sorunların sebebi olarak düşünülebilir (Yıldırım, 2022: 89). Ortopedik engellilerin rahatça cami hizmetlerine ulaşmaları onların sosyalleşmelerine katkı sağlayacaktır. Tough ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmalarında engellileri sosyal ağlara entegre etmenin ve bu sosyal ağlarda insani ilişkilerin kalitesini güçlendirmenin önemine dikkat çekmiştir. Topaloğlu ve arkadaşları (2021:188) yaptıkları çalışmada engelli bireylerin sosyal yaşama katılmalarının ve başkalarına bağımlı olmadan yaşamalarının esas temelini erişebilirlik sorunu olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu zorlukların çözümü için camilerdeki fiziki koşulların iyileştirilmesi, engelli bireylerin haklarına saygı duyulması ve toplumun bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Öz, 2013).

Katılımcılar, din hizmetleri alanında yaşadıkları sorunları vurgulamışlardır. Katılımcılardan bazıları (K4, K9) hutbe ve vaazlarda engelliler ve onların dini hayatlarında karşılaştıkları problemlere yer verilmediğine dikkat çekmişlerdir. Kula'ya (2005:247) göre engellilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak dini görev ve sorumluluklarının neler olduğu ile ilgili bilgiler üzerinde ilmihal kitap-

larında özel bölümler oluşturulması gerekmektedir. İslam dininde ibadetlerde bedensel engelliler yapabildikleriyle sorumlu tutulduğu unutulmamalıdır. Bedensel özür lülüğün yol açtığı engeller oranında kolaylıklar getirildiği hususunda (Özay, 2012 : 416) engelli bireylerin bilgilendirilmesi önem arz etmektedir. Certel'e göre din, engelli bireylerin bu dezavantajlı durumu kabullenilip alışması için önemli bir motivasyon kaynağıdır (Certel, 2005). Tezcan (2007:137-186) yaptığı çalışmasında ayet ve hadislerde engellilerin sosyal hayat içinde etkin bir şekilde yer aldıklarını dikkat çekmiş ve onların Hz. Muhammed döneminde sosyal hayatta istihdam edildiklerini vurgulamıştır. Nitekim Hz. Muhammed'in uygulamalarında onların toplumu yöneten insanlar olabileceği yetenekli görme engelli birinin devletin en üst konumuna getirilmesiyle görülmektedir. Engellilere toplum tarafından yöneltilen negatif ayrımcılığı eleştiren Kur'an, bir arada yaşamanın temel ahlâkî kurallarını izah etmiştir.

Katılımcılardan biri (K9) din hizmetleri ile ilgili olarak Kur'an kurslarının engelliler için uygun olarak tasarlanmadığına dikkat çekmiştir. Buradan hareketle Kuran kurslarında rampanın olmayışı, abdest yerlerinin engelli bireylere mahsus olarak düzenlenmeyişi ve ulaşımının zor olması nedeniyle engelli bireylerin Kur'an-ı Kerimi öğrenmekte güçlük yaşadıkları söylenebilir. Bu sorunların çözümü için engelli bireylerin haklarına saygı duyulması, camilerdeki fiziki koşulların iyileştirilmesi ve toplumun bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Genç, 2015; Öz, 2013).

Öneriler

1. Cami mimarisi engelli bireyler için erişilebilirlik kriterlerine göre tasarlanmalıdır.
2. Ülkemizde bulunan camiler ortopedik engellilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmelidir, özellikle rampa, engelliler için iç bölüm ve asansör gibi ek düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Camilerde bulunan abdest yerleri ve taziye mekânlarının engellilerin rahatça ulaşabilmelerini sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi önem arz etmektedir.
3. Hutbe ve vaazlarda engelli bireylerle ilgili bilgiler verilmeli, din görevlileri cami cemaatinden engelli bireylerle özel olarak ilgilenmeli ve cemaatin bu konuda bilinçlendirilmesini sağlamalıdır.
4. Mevsim şartları dikkate alınarak engellilerin camiye her zaman ulaşabilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.
5. Ortopedik engellilere mahsus Kur'an Kursları açılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.
6. Ortopedik engellilerin ihtiyaçları dikkate alınarak ilmihal kitaplarında onlara özgü bölümler düzenlenmeli ve bu kitapların ücretsiz olarak engelli bireylere ulaşması sağlanmalıdır.

Orthopedically Disabled Individuals' Views on Challenges in Religious Services and Mosque Accessibility

Access to education, healthcare, as well as social and cultural opportunities plays a pivotal role in fostering the integration of individuals with disabilities into society (Burcu, 2011: 51).

Disabled individuals encounter numerous challenges in their daily lives. According to Genç, a significant issue they face is the inability to access essential services. Genç underscores the significance of services reaching their intended recipients, emphasizing that if they don't reach the target, it's akin to nonexistence. Specifically, he highlights that individuals with disabilities often miss out on crucial services such as healthcare, rehabilitation, education, as well as social and cultural support. Genç emphasizes the significance of offering wheelchairs and battery-powered vehicles for orthopedically disabled individuals. This provision not only prevents many disabled people from being confined to their homes but also ensures the accessibility and usability of various areas. This, in turn, enables them to independently access and benefit from buildings, open spaces, transportation, and information services (Genç, 2015: 65-90).

Öztabak (2017) argues that despite advancements in state policies concerning the disabled, they have not reached a satisfactory level to ensure equal rights and opportunities. The physical conditions of the environment and spatial areas continue to hinder disabled individuals from accessing public institutions and organizations (Öztabak, 2017: 372). Başkonak (2016: 454) highlights that among the services sought by disabled individuals is the desire to participate in religious services at the mosque. In the mosque-centered religious life of the disabled, the connection to Islamic values, influenced by the belief in Allah, and the camaraderie with others who share these values, contribute to their understanding of having a place in society. This connection also aids them in finding answers to existential questions such as "Why me?"

In recent years, new arrangements have been made with the developments in theological sciences, and the ongoing religious education and services in mosques and Qur'an courses have been carried out in a wide manner with the addition of orphanages, nursing homes, hospitals and prisons. In parallel with these developments, it is of great importance to provide religious education and services for disabled individuals, who make up 12.29% of Turkey's population (Başkonak, 2016: 183).

Considering the relevant literature, it is noteworthy that there are few studies on the accessibility of disabled individuals to mosques and religious services provided in mosques. Disabled individuals experience some problems in accessing the mosque. Understanding and addressing these issues is crucial for enhancing the social life of orthopedically disabled individuals. Therefore, this study endeavors to ascertain the perspectives of these individuals regarding mosques and the religious services offered within them. The aim is to both identify their opinions on these matters and gather their evaluations of mosques from the unique viewpoint of individuals with disabilities.

Theoretical Framework

What is Disability?

There are many definitions regarding the concept of disability: In the Social Services and Child Protection Agency Law No. 2828, the disabled is defined as “In case of non-compliance with the requirements of normal life due to the loss of physical, mental, spiritual, emotional and social abilities in various degrees as a result of any congenital or subsequent illness or accident who needs protection, care, rehabilitation, counseling and support services”. Disability is divided into two: congenital and acquired. Heredity, problems during pregnancy and birth; are the sources of congenital disability. Hereditary disabilities occur mostly due to consanguineous marriages.

Some of the drugs taken by the mother during pregnancy, alcohol, drugs, substances such as cigarettes, the diseases she had, the blows she received, the X-rays she was exposed to and the complications that occurred during birth are factors that cause disability. Disability after birth are caused by diseases, traffic and work accidents. (Certel, 2005: 254).

What is Orthopedic Disability?

It is defined as “individuals who need help in fulfilling their social role and in their daily work as a result of congenital or subsequent structural and organic changes or deficiencies in the physical structure sufficient and necessary to maintain a normal life” (Turanalp, 2018: 189). The number of orthopedic disabilities, which is evaluated as disability and loss of function, is at a serious rate in Turkey: According to the Turkey Disability Survey (2002), 12,29% of the individuals living in our country are disabled. In addition, among individuals aged three and over

three years old, orthopedically disabled the rate of individuals is 3.61% (Ministry of Labor and Social Services, 2011; Turkish Statistical Institute, 2013).

Researcher's Method

The research adopted a qualitative design, chosen to guide the study stages in alignment with the research purpose and maintain consistency. Qualitative research, as defined by Yıldırım and Şimşek (2011: 39), is an approach prioritizing the exploration and comprehension of social phenomena within their context, grounded in theory building. The data derived from the case study method hold considerable power in reflecting reality, providing intricate details about social realities. This methodology was selected due to the accessibility and public comprehensibility of the obtained reports compared to alternative approaches (Aytaçlı, 2012: 8). In this study, the holistic single case design, which is one of the case study design types, was used. In the holistic single case design, studies are carried out by considering one analysis unit (Yıldırım & Şimşek, 2011; Aytaçlı, 2012: 7).

Study Group of the Research

The research group for this study, aimed at assessing the perspectives of disabled individuals on mosques and the associated religious services, comprises 10 adults with orthopedic disabilities.

Easily accessible case sampling was used in the study. The reason for choosing this sampling method is to enable the study to be carried out quickly and easily. To connect with disabled individuals, the researcher reached out to disabled associations in Elazığ Province and conducted interviews with their members. The initial stage involved an interview with the president of the disabled association, followed by interviews with other members in subsequent stages of the study.

Data collection tool

Before initiating the research, a comprehensive literature review was conducted, and open-ended questions were formulated based on the findings. These questions were crafted in collaboration with three experts, including an associate professor specializing in religious education and two teachers in the field of special education. Following the approval from the ethics committee, three pilot interviews were carried out, and the gathered data underwent thorough analysis. Subsequently, the main interviews commenced without necessitating any modifications. The

study employed a structured interview technique to gather data. As a result of the unstructured interviews, the following questions were posed to the participants:

Interview Questions:

1. How do you perceive the suitability of the physical structure of mosques for individuals with disabilities?
2. How do you communicate with religious officials when you go to the mosque? Can you explain?
3. What are your expectations from your religious services in the mosque? Can you explain?
4. What are your thoughts on the performance of the disability coordinator at your provincial muftiate? How would you describe your communication with them?

Data collection

Prior to data collection, Scientific Research Ethics Committee permission was obtained from Firat University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee for the study. After obtaining ethical permission, firstly, the disabled associations were interviewed by phone and information was given about the purpose and scope of the research. Interviews were conducted with the disabled individuals who agreed to be interviewed by going to the building of the association they belong to. Individuals who could not come to the disabled association building were visited at their homes and interviews were held. In the interviews, the permission of the participants was first asked to take a voice recording, and after the permission was obtained, the opinions of the participants were recorded with a voice recorder.

Analysis of data

NVIVO 8 program was used in the computerized analysis of the data obtained as a result of the interviews with the participants. The data were subjected to content analysis. Content analysis is defined as “combining similar data around certain concepts and themes and arranging them in an understandable way” (Yıldırım & Şimşek, 2011; Hepkul, 2002). Thus, it is aimed to reach concepts that can explain the data. In order to achieve this, the data were first coded in the research, and the themes and sub-themes were determined. Obtained findings were defined and interpreted. The data obtained after the content analysis were reported and written.

Conclusion and Discussion

By subjecting the obtained data to content analysis, the main theme of the problems related to the mosque and religious services of the orthopedically disabled people was created. Under the main theme of problems, sub-themes of physical space (n=14), seasonal conditions (n=3), accessibility (n=7), religious services (n=5) and disability coordinator (n=2) were formed. In the sub-theme of physical space, there are the themes of ramp, disabled section, ablution place and condolence house. In the sub-theme of problems related to religious services, two themes emerged: Hutbe-sermon (n=3) and Quran course (n=2).

In this study, which sought to ascertain the perspectives of orthopedically disabled individuals on mosques and the religious services offered within, it was observed that the majority of disabled participants encountered challenges primarily related to the theme of physical space (n=17). One of the sub-themes of the physical space theme is that the disabled section is not in the mosque. Participants (K8, F9, F3, F2) emphasized that there is no section in mosques for orthopedically disabled individuals and therefore they always pray outside the mosque, they cannot see the imam while praying, and they cannot go to the mosque in winter when the weather conditions deteriorate.

One of the sub-themes of the physical space theme is related to the absence or unable to be used of ramps. Some of the participants (K1, K2, K4 and K8) stated that they had difficulty in going to the mosque because the ramps are very steep, mosques start with stairs and there are no ramps in mosques. Disabled participants emphasized that they want to go to the mosque freely and independently without the support of anyone. According to Öz (2013: 75-89), disabled people want them to be known that they are a part of this life, not to make a place for them in society and feel pity for them. For this reason, the Presidency of Religious Affairs and the General Directorate of Religious Education should provide the intellectual and material infrastructure qualifications for the seamless integration of the disabled into religious life. Yücel and Bulut (2020) also emphasized that the absence of disabled ramps and disabled elevators in mosques are serious problems in their study and drew attention to the fact that the physical conditions of the mosques are not suitable for the disabled (Yücel - Bulut, 2020: 83).

One of the important problems expressed by the participants is accessibility. Some participants (K1, K3, K5, K6, K7, K10) pointed out that they could not benefit from the religious services provided in the mosque because they could not reach the mosque. Disabled individuals stated that they have problems in accessing mosques and mosque services. According to Çağlar (2012), accessibility of people with disabilities is “a prerequisite for exercising rights and freedoms, benefiting from pub-

lic services, and participating in all areas of life". Bayram and Çoban (2022: 648) evaluated the concept of accessibility, which is a multidimensional concept, with its individual, temporal and spatial dimensions in terms of orthopedically disabled people. In addition, Bayram and Çoban (2022) concluded in their research that urban services for orthopedically disabled people, public transportation facilities and spatial arrangements are insufficient for orthopedically disabled people.

Yıldırım (2022), on the other hand, pointed out in his study that individuals with orthopedic disabilities face accessibility problems negatively in their daily lives. Administratively, the insensitivity of local governments and the wrong practices of personnel can be considered as the cause of these problems (Yıldırım, 2022: 89).

Participants highlighted challenges in the realm of religious services, participants (K4, K9) noting that the khutbahs and sermons fail to address the experiences and issues faced by disabled individuals in their religious lives. As per Kula (2005: 247), it is suggested that catechism books should include dedicated sections providing information about the religious duties and responsibilities of individuals with disabilities, considering their developmental characteristics. In the Islamic faith, physically disabled individuals are held accountable for what they can do, emphasizing the importance of informing them that accommodations are made in proportion to the obstacles posed by physical disabilities (Özay, 2012: 416).

Participant K9 emphasized that Quran courses are not adequately designed to accommodate individuals with disabilities in terms of religious services. This perspective suggests that disabled individuals face challenges in learning the Quran, attributed to the absence of ramps in Quran courses, the lack of specially arranged ablution places for disabled individuals, and difficulties in accessing these facilities.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Rahime ÇELİK

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.

Kaynakça

- 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, Pub. L. No. KaR.G. NO : 18059 Kanun, Kanun NO : 2828 (1983). <https://www.turkhukuk sitesi.com/serh.php?did=5123#:~:text=Madde%201%20%2D%20Bu%20Kanunun%20amac%C4%B1,ait%20esas%20ve%20usulleri%20d%C3%B>
- Alemdar, D. K., Yılmaz, G., & Günaydın, N. (2023). The spiritual and religious coping of mothers with disabled children in Turkey: Correlation between stress coping styles and self-efficacy. *Journal of religion and health*, 62(2), 888-905.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9.
- Ayten, A. (2015). Din, Erdem ve Sağlık. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Başkonak, M. (2016). “Erişilebilirlik ve Ulaşılabilirlik Uygulamaları İle Cami Mimarisine Yeni bir Bakış: Engelsiz Cami Örneği”, Çağımızda *Cami Mimarisinde Arayışlar Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 607-661). Giresun: Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Yayınları.
- Başkonak, M. (2016). Engelli gençlerin din eğitiminde camilerin, kur'an kurslarının ve din görevlilerinin yeri ve önemi. İçinde A. İnce (Ed.), *VI. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu* (ss. 454-456). Konya Büyük Şehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Başkonak, M. (2019). *Türkiye’de işitme engellilerin din eğitimi* (1. baskı). Eğitim Yayınevi.
- Bayram, Z. Y., & Çoban, E. (2022). Ortopedik Engelliler İçin Erişilebilirlik: Trabzon Ortahisar Örneği. *İdealkent*, 13(36), Article 36. <https://doi.org/10.31198/idealkent.1078252>
- Burcu, E. (2011). *Türkiye’deki Engelli Bireylere İlişkin Kültürel Tanımlamalar: Ankara Örneği*. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi.18.
- Carter, E. W. (2023). Spirituality, disability, and quality of life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*.
- Certel, H. (2005). Din psikolojisi açısından engelliler ve din. *Tabula Rasa-Felsefe&Teoloji*, 13.
- Çağlar, S. (2009). *Engellilerin erişilebilirlik hakkı ve türkiye’de erişilebilirlikleri*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi.58.
- Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2011). *Dünya Engellilik Raporu*.
- Demir, A., & Efe, A. (2020). *Engelli bireylerin sosyal medya kullanmaları üzerine bir araştırma* (1. bs). Hiper Yayın.
- Emerson, E., Madden, R., Graham, H., Llewellyn, G., Hatton, C., & Robertson, J. (2011). The health of disabled people and the social determinants of health. *Public Health*, 125(3), 145-147. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2010.11.003>
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.

- Genç, Y. (2015). Engellilerin sosyal sorunları ve beklentileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0(35/2). <https://doi.org/10.21560/spcd.77043>
- Hepkul, A. (2002). Bir sosyal bilim araştırma yöntemi olarak içerik analizi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), Article 1.
- İmamoğlu, F., & Ferşadoğlu, S. (2013). Psychological analysis of religious attitudes and behaviors in adolescents. *Bingöl University Journal of Theology Faculty*, 1, 19–40.
- Kaldık, B. (2022a). The Basic Expectations of Individuals with Visual and Orthopedic Disabilities from Public Institutions and the Social Structure within the Scope of the Problems they Experience. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.1080003>
- Kaldık, B. (2022b). Görme ve ortopedik engelli bireylerin deneyimledikleri sorunlar çerçevesinde kamu kurumlarından ve toplumsal yapıdan temel beklentileri . *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 23 (43) , 975-1031 . DOI: 10.21550/sosbilder.1080003
- Krahn, G. L., Robinson, A., Murray, A. J., Havercamp, S. M., Havercamp, S., Andridge, R., Arnold, L. E., Barnhill, J., Bodle, S., Boerner, E., Bonardi, A., Bourne, M. L., Brown, C., Buck, A., Burkett, S., Chapman, R., Cobranchi, C., Cole, C., Davies, D., ... Witwer, A. (2021). It's time to reconsider how we define health: Perspective from disability and chronic condition. *Disability and Health Journal*, 14(4), 101129. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101129>
- Kavas, E., & Kavas, N. (2015). Determining the moral support perception of doctors, midwives, and nurses regarding the need for spiritual care in patients: Denizli sample. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*, 10/14, 449–460. <https://doi.org/10.7827/Turkish-StudiesKula>
- Kula, M.N. (2005). *Bedensel engellilik ve dini başa çıkma*. Değerler Eğitim Merkezi.
- Kula, M.N.(2004). “Engellilere verilecek tebliğ ve irşad hizmeti”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 4(1),17-45.
- Mengü, E. (2018). Engelli İstihdamına Engelli Bakışı: Sosyolojik Açıdan Değerlendirme. İçinde S. Arıkan & E. Ayyıldız (Ed.), *Engelli Bireylerin Destekli İstihdamı*. Akademik Kitaplar.
- Musayev, İ. (2016). *Engelli Bireylerin Din ve Değerler Eğitimi*. C Planı Yayınları.
- Orhan, S., ve Özkan, E. (2020). Engelli Kadın Olmak. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-19. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.524633>
- Öz, Ş. (2013). “Engelli” Din Eğitiminden “Özürsüz” Din Eğitimi Modelliğine: “Ötekileştirilen” Özürlülerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Hikmet Yurdu*, 11, 75-89.
- Özay, H. (2012). *İslâm hukuku açısından bedensel engellilik* (1. baskı). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Pekcan, B.(2022). Ortopedik Engelli Bireye Sahip Ebeveynlerin Din Eğitimi İhtiyaçlarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez.
- T. C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, & Müdürlüğü, (2013). *Erişilebilirlik*. Geliş tarihi 10 Nisan 2023, gönderen <http://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/hizli-erisim-erisilebilirlik/>
- Tezcan, M. (2007). Kuran’ın bedensel engellilere yaklaşımı. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 137-186.
- Tınar, Y. (2018). *Engellilere Yönelik Kamu Hizmetlerinin Sunumu: Karşılaştırmalı Bir Deneme* (1. bs). Hiper Yayın.
- Topaloğlu Ören, E. D. , Dereli, F. ve Yıldırım Sarı, H. (2021). Engelli Bireylerin Sağlık Hizmetine ve Bakıma Erişimi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar . İzmir *Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6 (3) , 185-192 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/ikcusbfd/issue/65176/975068>
- Tough, H., Siegrist, J., & Fekete, C. (2017). Social relationships, mental health and wellbeing in physical disability: A systematic review. *BMC Public Health*, 17(1), 414. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4308-6>
- Turanalp, M. F. (2018). Ortopedik Engellilerde Din Eğitimi. İçinde S. Özdemir & M. Başkonak (Ed.), *Özel eğitimde din eğitimi: El kitabı* (1. baskı). Grafiker.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). 2011 Nüfus ve Konut Araştırması. (Yayın No: 4030). Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. D. (2022). Ortopedik Engelli Bireylerin COVID-19 ve Afet Deneyimleri Üzerine Fenomonolojik Bir Araştırma. *Resilience*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.32569/resilience.1025544>
- Yılmaz, G. (2019). Spiritual orientation, meaning in life, life satisfaction, and well-being in mothers with disabled children. *Journal of Religion and Health*, 58, 2251–2262. <https://doi.org/10.1007/s10943-019-00925->
- Yücel, M., ve Bulut, R. (2020). Bedensel Engellilerin Din Hizmetlerine Erişimlerinde Yaşadığı Sorunlar: Alayşehir Örneği. *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi*, 4(1), Article 1.
- Zinnbauer, B. J., & Pargament, K. I. (2013). Religiosity and spirituality (Trans. Sevdener Düzgüner). In Paloutzian, R. F., & Park, C. L. (Eds.), *Psychology of religion and spirituality* (pp. 61–102). Phoenix Publishing House.

11. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 'Dünya ve Ahiret' ile 'Kur'an'a Göre Hz. Muhammed' Ünite Kazanımlarının Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçları ile Uyumunu ve Öğrenmeleriyle İlişkisi (Kayseri Örneği)*

The Compatibility of 11th Grade Religious Culture and Moral Knowledge Course 'The World and the Hereafter' and 'Prophet Muhammad according to the Qur'an' Units' Achievements with Students' Interests and Needs and Their Relationship with Students' Learning (Kayseri Example)**

Hatice ARI, Sorumlu Yazar | Corresponding Author
Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara / Türkiye | Ministry of National Education, Ankara, Türkiye
haticeyektinari@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0269-6529>

Süleyman AKYÜREK, Prof. Dr. | Professor
Erciyes Üniversitesi, Kayseri / Türkiye | Erciyes University, Kayseri / Türkiye
akyureks@erciyes.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-8427-5030>

ISSN: 1303-880X
e-ISSN: 2667-7504
<http://ded.dem.org.tr>

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 19.04.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.10.2023

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2023

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: En

Atf/Citation: Ari, H. & Akyürek, S. (2023). 11. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 'Dünya ve Ahiret' ile "Kur'an'a Göre Hz. Muhammed" Ünite Kazanımlarının Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçları ile Uyumunu ve Öğrenmeleriyle İlişkisi (Kayseri Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (46), 287-317.

<https://doi.org/10.34234/ded.1285872>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Yazar Katkıları / Author Contributions:

ARI, H. (%40), AKYÜREK, S. (%60)

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** This study is derived from the Master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

Öz: Öğrencilerin öğrenmelerinde etkili şartlardan biri olan onların ilgi ve ihtiyaçları program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarında dikkate alınan bir husustur. Din eğitimi esnasında ilgi duyduğu, merak ettiği bir konuyla karşılaşan öğrencinin öğrenme isteği daha yüksek olacak ve öğrenmenin gerçekleşmesi daha kolay sağlanacaktır. Araştırmada DKAB Dersi öğretim programı kazanımları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ilişkin düşünceleri ışığında incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı 2018 yılında hazırlanan DKAB Dersi Öğretim Programı, on birinci sınıf Dünya ve Ahiret, Kur’an’a Göre Hz. Muhammed üniteleri kazanımlarının, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri ile uyumunu ortaya çıkarmaktır. Çalışmada nitel ve nicel verilerin kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı gerçekleştirilmiştir. Buna göre Kayseri il merkezinde bulunan 5 anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan veya mezun 294 öğrenciden anket formuna cevap alınmış ve 13 öğrenciyle yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Sonuç olarak, en yoğun öğrenci ilgisinin 11. sınıf DKAB dersinde Kuran’a göre Hz. Muhammed ünitesi kazanımlarına olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en yüksek oranda öğrendiklerini düşündükleri kazanımlar da aynı ünitenin kazanımlarıdır. Ayrıca öğrencilerin dünya hayatı ve ahiret hayatı arasındaki ilişkiyi tam olarak anlayamadıkları, cenaze uğurlama uygulamalarını sadece teorik boyutta düşünerek okulda öğrenilmesine gerek görmedikleri, Hz. Muhammed’in örnek şahsiyeti ile ona bağlılık ve itaatin öğretiminde mucizevi veya tehditkâr söylemlerden rahatsız oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğrenci İhtiyaçları, Öğrenci Beklentisi, Dünya ve Ahiret Ünitesi, Kur’an’a göre Hz. Muhammed Ünitesi.

&

Abstract: Students’ interests and needs, which are one of the effective conditions in their learning, are an important stage of program evaluation and development studies. During religious education, the student who encounters a subject that he is interested in and is curious about will have a higher desire to learn and it will be easier for learning to take place. In the study, the curriculum achievements of the Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) Course were examined in the light of the students’ thoughts about their interests and needs. The aim of this study is to reveal the compatibility of the achievements of the eleventh grade “World and Hereafter Unite” and “Prophet Muhammad According to the Qur’an Unit” of the RCMK Course Curriculum, prepared in 2018 with the interests, needs and expectations of the students. In the study, mixed

research method using qualitative and quantitative data was used. Participation in the study was carried out on a voluntary basis. Accordingly, 294 students who are studying or graduated from 5 Anatolian high schools in the city center of Kayseri responded to the questionnaire form and semi-structured interviews were conducted with 13 students. As a result, it was seen that the most intense student interest was in the achievements of the Prophet Muhammad According to the Qur'an Unit in the 11th grade RCMK Course Curriculum. The achievements that students think they have learned at the highest rate are also the achievements of the same unit. In addition, it was determined that the students could not fully understand the relationship between the life of this world and the life in the hereafter, that they did not see the need to learn funeral farewell practices in school by considering them only in a theoretical dimension, and that they were disturbed by miraculous or threatening discourses in the teaching of devotion and obedience to the Prophet Muhammad and his exemplary personality.

Keywords: Religious Education, Student Needs, Student Expectation, the World and the Hereafter Unit, the Prophet Muhammad According to the Qur'an Unit.

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

Giriş

Eğitim kurumlarının temel görevi kaliteli eğitim hizmetleri sunmaktır. Bunun için eğitim hizmetlerinin ayrıntılı olarak planlanması gereklidir. Eğitim programları bu ayrıntılı planlamaların sistemli hale getirilmesiyle oluşur (Ertürk, 2017, s. 13). Eğitim programları kişide gözlenmesi beklenen kazanım ve davranışları, içeriği, eğitim durumlarını ve sınav durumlarını kapsayan dirik bir bütündür (Ertürk, 2017, s. 14; Sönmez & Alacapınar, 2015, s. 11). Eğitim programı öğelerinin planlanması süreci de program geliştirmedir (Şahin, 2006, s. 2).

Program geliştirme süreci; program tasarımı, programın uygulanması, değerlendirilmesi ve karşılaşılan eksikliklerin düzeltilmesi çalışmalarını içerir (Özdemir, 2009, s. 126). Bir programın etkililiği uygulandığı dönemin özelliklerine göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle öğretim programlarının sık sık değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önemlidir (Ertürk, 2017, s. 113; Sönmez & Alacapınar, 2015, s. 64).

Program değerlendirme çalışmalarının en önemli öğelerinden biri öğrencilerdir. Öğrenciler yaşadıkları dönemin çeşitli özelliklerine bağlı olarak sürekli değişip gelişmektedirler. Buna bağlı olarak hem öğrencilerin öğretim programlarından hem de öğretim programlarının öğrencilerden beklentileri değişmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2015, s. 58-61). Bu nedenle gençlerin eğitim ihtiyaçları sürekli olarak

belirlenmelidir. Bu eğitim ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için onların öğrenmelerinde etkili olan iç ve dış şartları dikkate almak gerekir (Ertürk, 2017, s. 86). Öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olan iç şartlar arasında bulunan ilgi ve ihtiyaçları eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir (Ertürk, 2017, s. 92, 93).

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması, öğrenmede motivasyonu oldukça arttırır (Kılavuz & Yılmaz, 2009, s. 125). Çünkü din öğretimi esnasında ilgi duyduğu, merak ettiği bir konuyla karşılaşan öğrencinin öğrenme isteği daha yüksek olacaktır. Böylece eğitimde kalıcı öğrenmenin sağlanması kolaylaşacaktır. Bu nedenle öğretim programları hazırlanırken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalı, dönemsel gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Literatüre baktığımızda öğrenenlerin ihtiyaçlarını araştıran çalışmalardan biri Altaş'a (2008) aittir. Çalışmada ilköğretim öğrencilerinin din öğretimi sürecinde ilgi duydukları konular, sınıflar düzeyinde sıralanmıştır. Çakmak'a (2018) ait olan bir çalışmada öğrencilerin ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretim programında yer alan konulara katılım düzeyleri belirlenmiş ve bu katılımlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Genel olarak öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar görülse de öğrencilerin düşüncelerini sebepleri ile açıkladıkları bir çalışmaya rastlanmamıştır. Lise dönemi öğrencileri gelişim dönemi özelliklerinden dolayı dini şüphe ve çatışmalar yaşayabilmektedirler (Hökellekli, 2018, s. 270). Buna göre öğrencilerin kazanımlara ilgi duyma ya da duymama durumlarının yanında bunların nedenleri de önemli görülmüş ve son ergenlik dönemini yaşayan gençler araştırmamızın katılımcıları olarak belirlenmiştir.

Çalışmamızın konusu olan 16 yaş ve sonrası son ergenlik dönemi hem gelişimin hızlandığı hem de hayatta ilgili önemli kararların alınmaya başlandığı bir dönemdir. Bu dönemde din eğitimi ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak onların kişiliklerinin oluşmasına yardımcı olunmalıdır (Kılavuz & Yılmaz, 2009, s. 131).

DKAB Öğretim Programı planlanırken öğrenci ihtiyaçlarının öncelenmesi gerekir. Aynı zamanda öğretim programlarının değişen ilgi, ihtiyaç ve beklentilerin cevabı verip vermediği ölçülmelidir. Bu nedenle programlar ayrı sınıflar düzeyinde, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre sürekli olarak değerlendirilmelidir. Çalışmamızda, 16-17 yaş grubuna hitap eden DKAB Öğretim Programı on birinci sınıf, "Dünya ve Ahiret, Kur'an'a Göre Hz. Muhammed" üniteleri kazanımlarının öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılama durumunu inceleyeceğiz. Bu bağlamda çalışmamızın ana problemini: "DKAB Öğretim Programı on birinci sınıf, "Dünya ve Ahiret, Kur'an'a Göre Hz. Muhammed" üniteleri kazanımları, öğrencilerin kendi ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine ilişkin düşüncelerini karşılamakta mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı on birinci sınıf "Dünya ve Ahiret, Kur'an'a Göre Hz. Muhammed" üniteleri kazanımlarının, öğrencilerin kendi ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine ilişkin düşüncelerini karşılama durumunu ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada tarama modeli esas alınmıştır. Çalışmada anlama, doğrulama genişliği ve derinliği sağlama amacıyla nitel ve nicel verilerin birlikte ele alındığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır (Creswell & Clark, 2020, s. 4). Nicel ve nitel verilerin her birinin güçlü yönlerinden yararlanabilmek ve birinin zayıf yönünü diğeri ile telafi edebilmek amacı ile bu araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmamızda nicel verilerle konuya ilişkin genel düşünceler ortaya çıkarılmaya çalışılmış, nitel verilerle bu düşüncelerin daha derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece araştırma desenine bağlı olarak nicel sonuçların ne anlama geldiği nitel sonuçlarla detaylandırılmaya çalışılmıştır (Creswell & Clark, 2020, s. 9-10).

Araştırmamızda karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Bu çerçevede nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanarak analiz edilmiş, sonuçların yorumlanması esnasında harmanlanmıştır. Böylece nitel ve nicel sonuçların birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlenmesi sağlanmıştır (Creswell & Clark, 2020, s. 85). Anketlerle ulaşılan sayısal sonuçlarla genel bir yaklaşım elde edilirken, mülakatlardan elde edilen veriler ile öğrenci görüşlerinin nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin sadece kazanımı öğrenmek isteyip istemediklerinin ortaya konulmasıyla yetinilmemiş, düşüncelerinin nedenlerinin anlaşılıp yorumlanması imkânına ulaşılmıştır. Anket ve mülakat yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin kazanımı öğrenmek istememeleri ve derste öğrenemediklerini düşünmelerinin nedenleri belirlenmeye ve bunlara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Kayseri'de 2018 yılı ve sonrasında 11. sınıfı okumuş veya okumakta olan, DKAB dersini almış öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem olarak Kayseri il merkezinde yer alan öğrenciler seçilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini belirlemek için nicel verilerin toplanmasında olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme yöntemi, nitel verilerin toplanmasında da amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. 54'ü Sümer Fen Lisesinde, 47'si Sema Yazar Anadolu Lisesinde, 79'u

Kocasinan Ahmet Eren Anadolu Lisesinde, 72’si Kocasinan 75.Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesinde, 42’si de Melikgazi Necdet Taş Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan 294 katılımcı anket formuna yanıt vermiştir. 3’ü Sümer Fen Lisesinden, 8’i Kocasinan 75.Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesinden, 2’si mezun olmuş altısı erkek, yedisi kız olan 13 öğrenciyle de mülakat yapılmıştır. Mülakat yapılan öğrencilerin sekizi on ikinci sınıf, üçü de on birinci sınıf öğrencisidir.

Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Öğrencilerin kendi öğrenmelerine dair düşüncelerinin araştırıldığı bu çalışmada anket formu ve mülakat soruları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Anket değişkenleri belirlenirken, DKAB Öğretim Programı on birinci sınıf Dünya ve Ahiret, Kur’an’a Göre Hz. Muhammed üniteleri kazanımları temel alınmıştır. Her bir kazanım için öğrencinin öğrenme isteğini ve konuyu DKAB dersinde öğrenme durumuna dair düşüncelerini irdeleyen anket formu oluşturulmuştur. Hazırlanan anket formu din eğitimi alanında akademisyen olan beş uzmana gönderilerek, değerlendirmeleri alınmıştır. Ayrıca kırk sekiz öğrenci ile de pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uzman değerlendirmeleri ve öğrenci görüşleri neticesinde bazı sorularda değişiklik yapılmıştır. Ardından hazırlanan anket formunun güvenilirliğinin bir göstergesi olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Alpha güvenilirlik katsayısı 0,946 olarak bulunmuştur. Buna göre anket formunun yüksek derecede güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Yarı yapılandırılmış mülakat soruları da anket maddeleri paralelinde oluşturulmuştur. Anket sorularına daha detaylı cevap alabilmek amacıyla hazırlanan sorularda öncelikle aynı beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzun ve zor anlaşılır bulunan mülakat soruları kısaltılarak daha anlaşılır şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca dört öğrenciyle de deneme mülakatları yapılmış ve soru maddesi uzunluğu, soruların anlaşılabilirliği ve mülakat süresinin uzunluğu konularında görüş bildirmeleri istenmiştir. Deneme mülakatları ortalama yirmi ile otuz dakika arasında sürmüştür.

Örnekleme yer alan öğrencilerin ankette yer alan her bir madde hakkındaki görüşlerine ilişkin nicel verilerin çözümlemesinde SPSS v20 paket programı kullanılmıştır. Burada öğrencilerin her bir kazanıma dair düşünceleri tek tek ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu işlemler için yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır. Mülakat yoluyla elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tercih edilmiştir. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda önce kodlar belirlenmiş, bu kodlar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Bu temalara göre de öğrenci-

lerin kazanımları öğrenmeyi istememe nedenleri ve öğrenme öğretme süreçlerine yönelik düşünceleri açıklanmıştır.

Araştırmamızda veriler, araştırma soruları dikkate alınarak sunulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinin çarpıcı bir şekilde yansıtılması amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Elde edilen veriler, öncelikle sistematik bir şekilde betimlenmiş, ardından açıklanıp yorumlanmıştır. Mülakatlarda cümle akışlarının sağlanabilmesi için öğrenciler tarafından kullanılan hani, şey gibi kelimelerden bazıları çıkarılmıştır. Ayrıca sorumlu cümleler anlam bütünlüğünün sağlanabilmesi amacıyla düzenlenmiştir. Bazı sorularda cevabın genişletilebilmesi için katılımcılara ek sorular yöneltilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Dünya ve Ahiret Ünitesi Kazanımlarının Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına İlişkin Düşünceleri ile Uyumu ve Öğrenmeleriyle İlişkisi

On birinci sınıf DKAB dersinde birinci ünite Dünya ve Ahiret ünitesidir. Bu ünitenin kazanımları şöyledir: Hayatı anlamlandırmada ahiret inancının önemi ni fark eder. Dünya hayatı ile ahiret hayatı arasında ilişki kurar. Ahiret hayatının aşamalarını ayet ve hadislerle temellendirir. Cenaze uğurlama ile ilgili dinî uygulamaları örneklerle açıklar (MEB, 2018, s. 25). Bu kazanımların ilki duyuşsal, diğerleri bilişsel davranış alanındadır. İlk kazanım duyuşsal taksonominin alma basamağındadır. Bloom Taksonomisi'ne göre sonraki kazanımlar bilişsel davranış alanında olup, bunlardan üçü kavrama, biri analiz basamağındadır.

Din insan hayatına anlam kazandıran en önemli olgudur. Bireylerin dini tutumları ile hayatı anlamlı bulmaları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Dinin yaşama anlam katan unsurlarından biri de ahirete imandır (Karlı, 2020, s. 191). Ahirete imanın insan hayatına birçok olumlu etkisi vardır. Ahirete iman; insanı ölümün yok edici hissinden kurtarır, ilahi adaletin sağlanacağı ümidini verir ve bireyin ahlakını salt dünyevi olmaktan kurtarır (Karlı, 2020, s. 196; Yeşilyurt & Taşdelen, 2012, s. 67). Öğrencilerin hayatlarında bu faydaları görebilmeleri için dünya ve ahiret hayatını dengeli bir şekilde ilişkilendirebilmeleri gereklidir. Bunun için de öğrencilerin gelişim çağlarına uygun bir din eğitimi gerçekleştirilmelidir.

Öğrencinin gelişim çağına uygun planlanmayan bir din eğitimi gençlerde ahiret inancının gelişimine ilişkin olumsuz sonuçlara neden olabilir. Çünkü öğretimde içeriğin planlanmasında gencin sosyal, duygusal, zihinsel vb. niteliklerine dikkat edilmelidir. Kıyamet ve ahiret hayatıyla ilgili kavramların öğ-

retiminde öğrenci niteliklerinin göz önünde bulundurulması gereklidir. Ancak ahiret hayatı ve kıyametle ilgili kavramlara ait bilgilerin ayet ve hadislere dayalı olmaması da önemli bir problemdir (Taştekin, 1998, s. 113). Bu nedenle öğrencilerin bu kavramları DKAB dersinde ayet ve hadisler temelinde öğrenmeleri oldukça önemlidir. Kıyamet ve ahirete ait kavramları doğru anlamlandıran öğrencilerin ölüme bakışları da daha ılımlı olacaktır. Gençlerin gelişim özellikleri bilinerek gerçekleştirilen din eğitimi sonucunda ölüm algısı da olumlu etkilenecektir (Sezer & Saya, 2009, s. 158). Öğrencilerde ölüme karşı olumlu bir algı oluşması için ölüm ve sonrası ile ilgili doğru bilgiler edinmek önemlidir.

Öğrencilerin bu ünite kazanımlarına ait düşüncelerine ulaşmak için onların bu kazanımları öğrenmeyi isteme/istememe durumları ve kazanımı derste öğrenip/öğrenemediklerine dair düşünceleri sorulmuştur.

“Hayatı Anlamlandırmada Ahiret İnancının Önemini Fark Eder.” Kazanımı

“Hayatı anlamlandırmada ahiret inancının önemini fark eder.” kazanımını DKAB dersinde öğrenmek istediğini belirten öğrenci oranı %78,6’dır. Kazanımı öğrenme konusunda olumsuz yanıt veren öğrenci oranı da %20,7’dir. Kazanımı öğrenmek istediğini belirten öğrenci oranının yüksek olması olumlu bir durum olsa da öğrenmek istemediğini belirten öğrenci oranı da dikkate değerdir. Dersin hedeflediği yaş grubu, gelişim özelliklerinden dolayı hayatın anlamını sorgulama döneminindedir (Hökelekli, 2018, s. 266). Buna göre öğrencilerden bazılarının kazanımı öğrenmek istemediklerini belirtme nedenlerinin hayatın anlamı ile ahiret inancı arasında bir ilişki kuramamış olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu kazanımı derste öğrendiğini belirten öğrenci oranı %53’tür. Kazanımı derste öğrendiğini düşünen öğrenciler, kazanımı öğrenmek istediğini belirten öğrencilerden yaklaşık %25 oranında düşük kalmıştır. Bu durum öğrenme öğretme süreçlerinin kazanımı öğrenmek isteyen bazı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmediğini ortaya koymaktadır. İlgi duyduğu konuları derste yeteri kadar öğrenemediğini düşünen öğrenci farklı kaynaklara yönelebilecektir. Ancak öğrenciler sağlam bir bilgi temeline sahip olmadıkları konularda farklı kaynaklardan yanlış bilgiler edinebileceklerdir. Bu nedenle kazanımın derste öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılaması gereklidir.

Gerçekleştirilen mülakatlarda da öğrencilerin tamamı kazanımı öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Ancak birçoğu DKAB dersinde bu konuda bazı noktaların eksik bırakıldığından bahsetmişlerdir. Söz konusu görüşlerden bazıları şöyledir:

Din Kültürü kitaplarında rahatsız olduğum bir durum olarak sadece çoğunlukla İslam’ın var olmasından dolayı hem oldu yani mantiken cevabını verdi ama birazcık taraflı verdiği inaniyorum. (Ö4/E/12/AL)

O biraz da bizle iletişime geçen öğretmene bağlı. Çünkü öğretmenin de çocuklara karşı davranışı önemli. (Ö5/ E/12/AL)

Din kültürü dersinden daha böyle klasikleşmiş cevaplar değil de bizim yorumumuza açık cevaplar beklerdim. (Ö8/K/11/FL)

Din kültüründe mesela ahiret inancına daha çok biz kavramlar üzerinden gidiyoruz ama bence bu cevaplamak istediğimiz soruları bulmamız daha mantıklı olur. (Ö10/ K/11/FL)

Müfredat açısından düşünmek yanlış çünkü her öğretmen farklı şekilde anlatıyor ve her öğretmen kendine has bir yol izliyor. (Ö13/E/M)

Öğrencilerin birçoğu dersteki öğrenme eksikliklerini öğretmene bağlı olarak açıklamıştır. Burada konuların üstünkörü geçilmesine, öğretmenin öğrenci sorularına verebileceği olumsuz tepkilere, öğrenci yorumlarına ve sorularına yer verilmemesine ve derste tartışma ortamı oluşturulmamasına değinmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu tutumları, onların dersi ve dini sevmelerini sağlayabilir (Yeşilbaş, 2006, s. 143). Ancak bunun tersi de mümkündür. Bu nedenle özellikle de dini sorgulama döneminde olan öğrencilerin sorularına, öğretmenin olumlu yaklaşması oldukça önemlidir. Ayrıca derslerde öğrenci sorularına yer verilmesi, bu soruların tartışılması etkili ve kalıcı öğrenmeyi de destekleyecektir (Akyürek, 2015, s. 129).

Osmanoğlu ve Korkmaz'ın (2018, s. 145, 150, 153) araştırmasına göre ülkemizde DKAB öğretmenleri yetiştiren kurum olan ilahiyat fakültesi öğrencileri, ilahiyat öğrencisinin birçok alanda iyi yetişmiş, donanımlı, bilgisini yaşadığı topluma yansıtılabilen çok iyi bir öğretmen olması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilere göre ilahiyat fakültesi, ondan bekledikleri niteliklere uygun bireyler yetiştirememektedir. Genel olarak burada yetiştirilen öğretmen adaylarının toplumdaki ve onun sorunlarından uzak kaldığını ve buradaki eğitimin hayata yakın olmadığını düşündükleri görülmüştür. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin çok azı, bu fakültenin kendinden beklenen eğitim niteliklerini sağladığını düşünmektedir. Meslek öncesi DKAB öğretmeni eğitiminden kaynaklanan problemlerin, öğrenme öğretme süreçlerine de öğretmenden kaynaklanan eksiklikler olarak yansıdığı düşünülebilir. Mülakatlarda bahsedilen öğrenci soru ve yorumlarına yer verilmemesi, tartışma ortamı oluşturulmaması gibi problemlerin de meslek öncesi eğitimde görülen aksaklıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Farklı çalışmalar, derslerinde tartışma yöntemine yer verdiğini belirten öğretmenlerin, bu yöntemi ilke ve kurallarına uygun bir şekilde uygulamadıkları

rını ortaya koymuştur (Altıntaş, 2014, s. 274; Cingöz & Akyürek, 2020, ss. 76, 77). Ayrıca çalışmalar DKAB öğretmenlerinin, öğrenci grubunun özelliğine en uygun yöntemleri seçip belirleme konusunda eksikleri bulunduğunu (Işıkdoğan, 2006, s. 115) ve öğretimde genellikle geleneksel disiplin anlayışının etkisinde kalarak derslerde diyalog ve tartışma ortamı oluşturmadıklarını (Koç, 2010, s. 130) göstermiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin derste öğrencileri aktif kılabacak adımlar uygulamamalarının öğrencilerde kazanımı öğrenemediklerini düşünmelerine sebep olduğu söylenebilir.

“Dünya Hayatı ile Ahiret Hayatı Arasında İlişki Kurar.” Kazanımı

“Dünya hayatı ile ahiret hayatı arasında ilişki kurar.” kazanımını derste öğrenmek istediğini belirten öğrenci oranı %60,9’dur. Kazanımı öğrenme isteği konusunda olumsuz yanıt veren öğrenci oranı da %38,5’tir. Öğrencilerin çoğunluğunun kazanımı öğrenmek istediğini belirtmesi olumlu bir durumdur. Dünya hayatının ahiret hayatı ile ilişkilendirilmesi ya da ilişkilendirilmemesi seküler bakışla ilgilidir. Yapıcı’nın (2009, s. 31) çalışmasına göre ülkemiz gençleri arasında seküler bakışın yaygın olduğu söylenebilir. Ancak bu gençler arasında zamanı ve şekli belli olan ibadetlere yapılan vurgu genellikle ibadetlerin inanç ve duygu boyutuna yapılan vurgu kadar kuvvetli değildir. Günümüz seküler anlayışının etkisiyle gençlerden bazılarının dünya ve ahiret hayatları arasındaki ilişkiyi öğrenmek istemedikleri kanaatine varılabilir. Yapılan mülakatlarda da öğrencilerden bazıları dünya ve ahiret hayatları arasındaki ilişki ifadesine karşı çıkmakta, bu iki hayatın arasında bir etkileşim olabileceğini belirtmektedir. Gençlerin dünya hayatlarının tamamıyla değil bir kısmıyla ahiret hayatlarını ilişkilendirdikleri buradan hareketle de tamamen seküler anlayışa sahip olmasalar da bu yaklaşımın etkisinde kalabildikleri söylenebilir.

Kazanımı derste öğrendiğini belirten öğrenci oranı %55,1, yeteri kadar öğrenemediğini düşünen öğrenci oranı %44,2’dir. Öğrencilerin azımsanmayacak bir miktarı kazanımı derste yeteri kadar öğrenemediğini düşünmektedir. Gençlerin dünya ve ahiret hayatlarını doğru bilgilere dayandırarak ilişkilendirmeleri önemlidir. Çünkü dünyada her zaman adaletin gerçekleşmediğini gören gençler Yaratacıcıyı ve O’nun adaletini sorgulayabilmektedir. Bu bağlamda gençler arasında sorgulanan konulardan biri kötülük problemidir (Zengin & Menküç, 2021, s. 269). Burada da dünya ve ahiret hayatlarını doğru bilgi temeline dayalı olarak ilişkilendirebilmeleri, öğrencilerin hem inançlarını sağlamlaştıracak hem de ilahi adalet duygusuyla daha ümitli yaşamalarına katkıda bulunacaktır (Karşlı, 2020, s. 197; Özarslan, 2000, s. 304; Yeşilyurt & Taşdelen, 2012, s. 67).

Verilerde konuyu öğrenmek istemediğini belirten öğrenci oranı ile konuyu derste öğrenmediğini belirten öğrenci oranının yarıya yakın olması, ciddi bir durumdur. Bu konuda öğrencilerin, kazanımı öğrenmede isteksiz davranma ve gerekli öğrenmenin gerçekleşememe nedenleri konusunda ne düşündükleri, mülakatlara katılan öğrencilerin belirttikleri düşünceler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Yani hocam aralarında pek fazla bir ilişki olduğunu düşünmüyorum. Sonuçta birisi dünya hayatı, birisi ahiret hayatı. Ama ahiret hayatımızı etkiler tabi ki de buradaki yaptıklarımız. (Ö1/ E/12/AL)

Meslek seçimimiz ve üniversite tercihi dünyada verilen kararlar. Ahiret inancını kapsamaz. Helal para falan kazanmalısın. Hani bu yüzden etkiler. (Ö3/ K/12/AL)

Allah tarafından günah olur ya da sevap olur gibisinden yargıladığımız için ama yani şey değil üniversiteye hazırlanıyorum şu anlamda ahiret inancı şey olur diye çok değil aslında. (Ö9/ K/12/AL)

Bu konu hakkında hiç üzerine gitmedik. Yine bazen konular oluyordu işte birisinden öğretmene giden sorular oluyordu vs. ama konu olarak bize öğretmenlerden bir dönüş sağlanmalı. ... Ama konu olarak şekillenmiş bir şey yoktu, bize sorulması gereken veya hadi bugün çocuklara soralım tarzında. O yüzden çok bir bağlantı yoktu bununla. (Ö5/ E/12/AL)

Mevzu onu okumak da değil işte onu sunuş tarzı. O yüzden ben bu konuda Din Kültürü Dersinin pek şey olduğunu düşünmüyorum. (Ö12/E/M)

Başka kültürlerde nasıl işliyor onları bilmek isterdim. (Ö13/E/M)

Mülakatlarda kazanıma ilgi duymadığını veya onu öğrenmek istemediğini belirten öğrenci olmamıştır. Kazanımı yeterince öğrenmediğini belirten öğrenciler de bunun gerekçesi olarak; derste somut örneklerin bulunmamasını, öğretmenlerin konuyu sunuşlarında eksiklik olmasını, öğrenci yorumlarına yer verilmemesini ve farklı kültür ve felsefi yaklaşımlara değinilmemesini göstermiştir. Yapılan bir çalışmaya göre öğretmenler genellikle derslerde somut örnekler üzerinden öğrencileri düşünmeye sevk ettiklerini belirtmiştir (Cingöz & Akyürek, 2020, s. 91). Ancak farklı bir çalışmada öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci hakkında belirttikleri düşünceleri ile araştırmacı gözlem notlarının aynı doğrultuda olmadığı görülmüştür (Altıntaş, 2014, s. 109). Derslerde anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayabilecek yöntem çeşitliliğine yer verilmemesinin ya da yöntemlerin doğru uygulanamamasının öğrencilerden bazılarının konuyu yeterince öğrenemediklerini düşünmelerine neden olduğu söylenebilir.

Kazanımı öğrenememe nedenleri arasında, farklı bakış açılarını ve felsefi yaklaşımları öğrenmek istediği halde derste bu isteklerine karşılık bulamamayı gerekçe gösteren öğrenciler olmuştur. Farklı inanç ve yaklaşımların DKAB dersinde yer almamasının nedeni öğretim programında bunlara yer verilmemesinden değil öğretmenin din eğitimi anlayışından kaynaklanabilir. DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu yürüttükleri din derslerinde dini öğrenme yaklaşımına uygun olarak davranmaktadır (Aşlamacı, 2018, s. 732). Öğretmenlerin bu anlayışlarının yansımaları olarak derslerde farklı inanç ve yaklaşımlara yeterince yer verilmediğini ve bu nedenle de öğrencilerden bazılarının kazanımı derste yeteri kadar öğrenemediklerini belirttikleri düşünülebilir.

“Ahiret Hayatının Aşamalarını Ayet ve Hadislerle Temellendirir.” Kazanımı

“Ahiret hayatının aşamalarını ayet ve hadislerle temellendirir.” kazanımını öğrencilerin %74,1’i öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Kazanımı öğrenme konusunda olumsuz yanıt verenlerin oranı %25,2 olmuştur. Öğrencilerin çoğunluğunun kazanımı öğrenmek istediğini belirtmesi, ahiret hayatına ilişkin ayet ve hadislere dayalı sağlam bilgi edinme açısından önem taşımıştır. Ancak öğrencilerin yaklaşık dörtte biri kazanımı öğrenmek istemediğini belirtmiştir. Daha önce yapılan bir çalışmada da öğrencilerden bazılarının ahiret hayatı konusunda anlatılanları kabul ettikleri ancak konuyla ilgili bilgilerden kaynaklanan korkular yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun bu konuda merak ettikleri hususlar hakkında yeterli kaynaklara ulaşamadıkları ortaya konulmuştur (Taştekin, 1998, s. 233).

Bu kazanımı derste yeteri kadar öğrendiğini düşünen öğrenci oranı %66,3’tür. Kazanımı derste öğrenme konusunda olumsuz yanıt veren öğrenci oranı ise %32,9’dur. Öğrencilerin çoğunluğunun kazanımı öğrenmek istediğini belirtmesi olumlu bir durumdur. Çünkü onların kıyamet ve ahiretle ilgili bilgileri hem gelişim dönemine uygun olmalı hem de ayet ve hadislere dayandırılmalıdır. Öğrencilerin kıyamet ve ahiret hayatının aşamalarını öğrenmeleri konusundaki tespit edilen problemlerden biri de bu konulardaki bilgilerin ayet ve hadislere dayanmıyor olmasıdır. Ayrıca genellikle öğrenciler bu konularda sorularına doyurucu yanıt almak için ilgili kaynaklara ulaşamamaktadır (Taştekin, 1998, s. 233). Çalışmamızda kazanımı öğrenmek istediğini belirten öğrenci oranı, derste öğrendiğini belirtenlerden yaklaşık %8 oranında yüksektir. Buna göre kazanıma ilgisi olan ancak derste yeteri kadar öğrenemediğini düşünen öğrencilerin doğru bilgi kaynaklarına ulaşamadıkları için ilgilerinin yanlış kaynaklara yönelebileceği düşünülebilir. Öğrencilerin sorularına doyurucu yanıt alabilmeleri ve bu konuda merak ettikleri hususları doğru kaynaklardan araştırabilmeleri için kazanımı derste öğrenmeleri gereklilik arz etmektedir.

Yapılan mülakatlarda öğrenciler kazanımı derste yeteri kadar öğrenememe konusunda genellikle öğrenme öğretme süreçlerinde gördükleri problemlerden bahsetmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

İnsanların ne düşündükleri veya ne yapmaları gerektiği konularında falan daha çok şey yapmaları gerekiyor. (Ö10/ K/11/FL)

O kavramların öğrencilerin aklında kalmasını nasıl sağlayabilirdim bunu düşündüm. (Ö3/ K/12/AL)

Mesela Mısır mitolojisinde de böyle insanlar bunlara inanıyor, sadece şeyden değil eski tarihten de bahsedilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö4/E/12/AL)

Mülakata katılan öğrencilerin tamamı kazanımı öğrenmek istediklerini belirttikleri halde, öğrenme öğretme süreçlerinde bazı eksiklikler olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Bu eksiklikler; derste kavramların kalıcı olarak öğretilememesi ve farklı bakış açılarına yer verilmemesi olarak sıralanmıştır. Kavram öğretiminde öğretmenler soyut kavramda yöntem bilgisi eksikliğinden kaynaklanan problemler dolayısıyla çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir (Uçak & Doğan, 2021, s. 421). Öğrenciler de genellikle DKAB dersinde soyut kavramlarla ilgili çok soru sormamakta, bunları aile, medya, internet gibi kaynaklardan öğrenmeye çalışmaktadır. Ancak soyut kavramların öğretiminde önceden öğrenilmiş bilgilerdeki yanlışlıkları düzeltmek oldukça zor olabilmektedir. Bu nedenle soyut kavramların öğretiminde öğrencilerin gelişim dönemleri göz önüne alınmalı ve ders süreci yöntem çeşitliliğiyle zenginleştirilmelidir (Ayaydın, 2012, s. 32). Belirtilenlerden hareketle öğrenme öğretme süreçlerinde kavram öğretiminde, öğrenci gelişim özelliklerinin dikkate alınması ve yöntem çeşitliliğinin sağlanması hususlarındaki eksiklikler nedeniyle öğrencilerden bazılarının kazanımı derste öğrenemediğini düşündükleri söylenebilir.

“Cenaze Uğurlama İle İlgili Dinî Uygulamaları Örneklerle Açıklar.” Kazanımı

“Cenaze uğurlama ile ilgili dinî uygulamaları örneklerle açıklar.” kazanımını öğrenmek istediğini belirten öğrenci oranı %59,8, öğrenmek istemediğini belirten öğrenci oranı %38,4’tür. Öğrencilerin çoğunluğu kazanımı öğrenmek istediğini ifade ettiği halde, öğrenmek istemediği yönünde görüş beyan edenler de azımsanamayacak orandadır.

Cenaze uygulamaları din ve kültürün etkileşimi sonucunda meydana gelir. Buna bağlı olarak ölüm toplumda sadece hayatın son bulması olarak algılanmaz, sosyolojik, psikolojik, felsefi vb. birçok boyutu içerir (Erdiç, 2017, ss. 154, 155). Gelenekler, görenekler, inanç ve ibadetler toplumda sosyal bütünleş-

meyi sağlar. Böylece cenaze uygulamaları toplumda anlamlı ilişkilerin kurulmasına önemli derecede etki eder (Dikmen, 2015, s. 460).

Modernleşmeyle beraber toplumda ölüm ile hayat arasındaki mesafeye olan yaklaşım da değişmiştir (Erdiç, 2017, s. 148). Seküler dünyada ölüm hayatın dışına itilmiş, konuşulmaması, düşünülmemesi gereken bir olgu gibi yansıtılmıştır. Bu, ölümlerle hayat arasındaki mesafeyi gittikçe açmaktadır (Durmuşoğlu & Ataman, 2018, s. 139). Dolayısıyla verilerde öğrencilerin azımsanamayacak bir kısmının cenaze uygulamalarını öğrenmek istemediklerini belirtmeleri, modern dünyanın seküler yaklaşımının etkisi olarak yorumlanabilir.

"Cenaze uğurlama ile ilgili dinî uygulamaları örneklerle açıklar." kazanımını derste yeteri kadar öğrendiğini belirten öğrenci oranı %65,9'dur. Bu, öğrenmek istediğini belirten öğrenci oranından yüksektir. Burada öğrenme öğretme süreci uygulamalarının kazanımı öğrenmek istemeyen bazı öğrencilerde kazanımı öğrenme isteği oluşturduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %32,7'si kazanımı derste yeteri kadar öğrenemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun kazanımı derste öğrendiğini düşünmesine rağmen, derste öğrenemediğini düşünenlerin dikkat çekecek oranda olduğu görülmüştür. Mülakatlarda ise öğrenciler, genellikle konuya çok da ilgi duymadıklarını, hakkında bilgi sahibi olacak kadar öğrendiklerini ve bunun yeterli olduğu kanaatini taşıdıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğrenci yorumları da şöyledir:

Vefat eden birisi için neler yapabileceğimizi az çok biliyorum. Çünkü çevremiz sayesinde büyüdükçe öğreniyoruz. O yüzden Din Kültürü Dersinin bu konularda çok fazla işlenmesini gerekli bulmazdım. (Ö2/ K/12/AL)

Çok ilgi alanıma girmezdi açıkçası. Yani çok bilmiyordum ben zaten cenaze işlemleri vs. genelde erkekler hani şey yapıyor ya namazıydı, diğer şeyleriydi, çok bilgim yok. (Ö7/ K/12/AL)

Bunu bir lise öğrencisi bilse pek de bir şey, hani bundan bir fayda edinilir mi ben açıkçası pek bir şey düşünmüyorum. (Ö12/E/M)

Şey aslına bakarsanız girmeyen bir konu. Ama bu benimle de alakalı olabilir (kendisinin agnostik olduğunu belirtti), çünkü benim için bellidir zaten. (Ö4/E/12/AL)

Öğrenciler konuya ilgi duymama nedenleri olarak, genellikle bilinen bir konu olduğu için gerekli görmediklerini, erkekleri ilgilendiren bir husus olduğundan ilgilerini çekmediğini, lise öğrencisi için çok gerekli bir konu olmadığını ve

daha çok bu yaş grubunun merak ettiği konulara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda bir öğrenci de kendi inancı farklı olduğu için konunun ilgisini çekmediğini ifade etmiştir.

Okulun öğrencileri hayata hazırlayabilmesi için öğretimin hayata yakınlık ilkesi ile uyumlu olması gereklidir. Bu bağlamda ders konuları ve uygulamalar esnasındaki örnekler öğrencilerin hayatlarıyla ilgili olmalıdır (Aydın, 2015, s. 18). Öğrencilerin dersler konusunda gördükleri eksiklikler arasında öğretimde hayata yakınlık ilkesinin ihmal edilmesi olduğu gösterebilir. Buna göre cenaze uğurlama ile ilgili dini uygulamalar anlatılırken hem gerçek yaşamla ilgi kurulmalı hem de sosyolojik boyuta değinilmelidir. Yukarıda cenaze uğurlama uygulamalarının sosyolojik, psikolojik, felsefi vb. birçok boyutunun olduğundan bahsetmiştik. Öğrencilerin mülakatlarda bu boyutlardan bahsetmemeleri öğrenme öğretme süreçlerinde konunun farklı boyutlarına dikkat çekilmeden işlendiğini gösterebilir. Bütün bunlar bir arada değerlendirildiğinde ders içeriklerinin kazanımın farklı boyutlarını yansıtmak şekilde planlanmaması dolayısıyla bazı öğrencilerin kazanıma hem ilgi duymadıkları hem de onu derste öğrenemediklerini düşündükleri söylenebilir.

DKAB programındaki ikinci ünite Kur'an'a Göre Hz. Muhammed'dir. Dolayısıyla bu makale çerçevesinde ikinci olarak bu ünite ve kazanımları ele alınmıştır.

Kur'an'a Göre Hz. Muhammed Ünitesinin Kazanımlarının, Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına İlişkin Düşünceleri ile Uyum ve Öğrenmeleriyle İlişkisi

On birinci sınıf DKAB dersinde ikinci ünite, Kur'an'a Göre Hz. Muhammed'dir. Bu ünitenin kazanımları: Hz. Muhammed'in örnek şahsiyetini tanır, Hz. Muhammed'in peygamberlikle ilgili görevlerini açıklar, Hz. Peygamber'e bağlılık ve itaati ayet ve hadislerden hareketle yorumlar şeklindedir (MEB, 2018, s. 26). Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel davranış türündeki bu kazanımların ilki bilgi basamağında, diğer ikisi de kavrama basamağındadır.

Allah, insanların kendi iradesi doğrultusunda yetiştirilebilmeleri için, onlara peygamberler göndermiştir. Buna bağlı olarak birçok ayette de Hz. Muhammed'in ümmetine rol model olma yükümlülüğünden bahsedilmiştir (Çağrı, 2020). Bu örnekliğin anlaşılması ve hayata aktarılabilmesi için Hz. Muhammed'in şahsiyetinin tanınması önemlidir. Ancak zamanla Peygamber anlatımlarında mucizevi söylemlere sıklıkla yer vermeye başlanmıştır. Bunun sonucu olarak da Hz. Muhammed insanüstü bir varlık olarak tanıtılmaya çalışılmıştır.

Çeşitli çalışmalar göstermektedir ki gençler arasında Allah'a inandığı halde Peygambere inanmadığını belirtenlerin veya Peygamberi her konuda rol model almadığını söyleyenlerin sayısı artmaktadır (Koçak, 2019, s. 118, Kulat, 2017; Aktaran: Koçak, 2019, s. 120). Bunların karşısında mucizevi söylemlerden uzak, Hz. Muhammed'in hayattaki asıl yerinin öğrenilmesine rehberlik edecek bir yaklaşımın benimsenmesi gereklidir (Bağcı, 2010, s. 88).

Bir insan olarak Hz. Muhammed öğretilirken aynı zamanda vahiy alan bir insan vasfının ona yüklediği görevlerin ve bunları nasıl yerine getirdiğinin anlaşılması da önemlidir. Peygamber görevleri gençler açısından sadece o zamana ait olgular gibi görülebilir. Bu görevlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi ve hayata yansıtılabilmesi için öğretimde hayata yakınlık ilkesi göz önünde tutulmalıdır (Diler & Sevim, 2019, s. 956).

Günümüz gençleri genellikle belli bir alandaki uzmanlık ve tecrübeye dayalı olan otoriteyi kabul ederken emreden ve zorlayan otoriteye karşı daha tepkili yaklaşabilmektedirler (Odabaşı, 2020, s. 209). Bu nedenle Hz. Muhammed'in otoritesinin kaynağının doğru anlaşılabilmesi için, ona bağlılık ve itaatin ayet ve hadislere dayalı olarak öğrenilmesi gereklidir.

Öğrencilerin bu ünite kazanımlarına ait düşüncelerine ulaşmak için onların bu kazanımları öğrenmeyi isteme/istememe durumları ve kazanımı derste öğrenip öğrenemediklerine dair düşünceleri sorulmuştur.

"Hz. Muhammed'in Örnek Şahsiyetini Tanır." Kazanımı

"Hz. Muhammed'in örnek şahsiyetini tanır." kazanımını öğrencilerin %78,3'ü öğrenmek istediğini belirtirken, %21,1'i de öğrenmek istemediğini belirtmiştir. Kazanımın öğrencilerin çoğunluğu tarafından öğrenilmek istenmesi, olumlu bir durumdur. Ancak öğrencilerin önemli bir bölümünün kazanımı öğrenmek istememesi de dikkat çekmektedir. Gençlerin genel dini tutumları ile Peygamber tasavvurları ve insani yönleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır (Çınar, 2020, s. 111). Gençler arasında Peygamber önemlidir. Ancak Peygamber anlatımında insanüstü bir yaklaşım, öğrenciler tarafından pek kabul görmemektedir (Çınar, 2020, s. 113). Hem Peygamber tasavvurlarının olumlu yönde etkilenebilmesi hem de insani yönlerinin doğru bir şekilde gelişebilmesi için öğretimin, öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alınarak ve onlara uygun bir dil benimsenerek planlanması ve uygulanması gereklidir.

"Hz. Muhammed'in örnek şahsiyetini tanır" kazanımını öğrencilerin %72,4'ü derste öğrendiğini belirtirken, %25,8'i öğrenemediğini söylemiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun kazanımı derste öğrendiğini düşünmesi olumlu iken kazanımı

derste öğrenemediğini düşünen öğrenci oranı da oldukça yüksektir. Çocuklukta sorgulanmadan kabul edilen dini bilgiler ergenlikle birlikte sorgulanmaya başlar. Genel olarak sorularına tatmin edici yanıtlar alabilen gençlerin İslam inanç esaslarını benimseme düzeyleri artabilmektedir (Kandemir, 2022, s. 376). Bu nedenle öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerinde zihinlerini doyurabilecek cevaplara ulaşabilmelerine rehberlik edilebilmesi önem taşımaktadır.

Hz. Muhammed, gençlerle iletişim kurarken onların dönemine uygun bir yaklaşım sergilemeye önem vermiştir. Ancak günümüz eğitiminde aynı şekilde gençlerin gelişim dönemlerine ve yaşadıkları zamana göre sorularının cevaplanması ve zihinlerine göre bir peygamber tasavvuru oluşturulması sağlanamamıştır. Bu durum gençlerin zihinlerinden Peygambere imanın rafa kaldırılmasına neden olmuştur (Koçak, 2019, s. 118). Bugün öğrenciler Peygamberin gerçekten yaşayıp yaşamadığını veya akli olarak sağlıklı olup olmadığını dahi sorgulayabilmektedir (Günaydın, 2017, s. 324).

Gençlerde sağlıklı bir Peygamber tasavvuru oluşturabilmek için kazanımın derste öğrenilmesi gereklidir. Bu nedenle öğrencilerin kazanımı derste öğrenemediklerini düşünme nedenleri ders planlamaları açısından önemlidir. Nitekim öğrenciler yapılan mülakatlarda bu konuda eksik gördükleri hususlara değinmiştir. Söz konusu görüşlerden bazıları şöyledir:

İslam dininde olmayan kişilerle arasındaki etkileşimi daha çok merak ediyordum. Ve inanmayanları da düşmanları da tanımak gerektiğini düşünüyorum. (Ö4/E/12/AL)

Etki bırakması lazım, ama etki bıraktığını düşünmüyorum bunun hakkında konuşulduğunda insanlar üzerinde. (Ö5/ E/12/AL)

Onu böyle çok üstün körü geçmek yerine daha detaylıca anlatılabilirdi bence. İşte ne olmuş, ne yapılmış, ne hissederek yapılmış ben bunların hepsini dinlemeyi tek tek isterdim yani. (Ö9/ K/12/AL)

Peygamberimizin bazı yerlerde işlediği hatalar demeyelim de öyle bir kader buyurulmuş yaptığı bazı hoş karşılanmayan şeyler oluyor. Ama bir yerde Tanrı mükemmelliğinde olmadığını kanıtıyor zaten. Bu güzel olabilir işte hani o konuda, anlatmakta. (Ö12/E/M)

Öğrencilerden bazıları Hz. Muhammed'in şahsiyetinin anlatımında farklı bakış açılarına yer verilmemesini eleştirmişlerdir. Burada karşıt görüşlü insanların daha yakından tanınmasına, Hz. Muhammed'in hayatından daha farklı, bilinmedik örneklerle yer verilmesine değinmiş ve öğretimin daha

etkili olması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda dersin daha ilgi çekici olması, örnek olaylara daha çok yer verilmesi ve olaylarda ne yapılmış, nasıl yapılmış, ne hissederek yapılmış gibi unsurlara yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Olumsuz görülebilecek örneklere de yer verilmesi gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Öğrenci eleştirileri genellikle örnek olay yönteminin etkili ve verimli kullanılmaması yönünde şekillenmiştir. Çeşitli çalışmalar da öğretmenlerin çoğunluğunun örnek olay yöntemini etkili ve verimli bir şekilde uygulayamadıklarını ortaya koymuştur (Cingöz & Akyürek, 2020, s. 107; Altıntaş, 2014, s. 128). Hz. Muhammed’i doğru tanıyan ve onu örnek alan bir neslin yetiştirilebilmesi için öğrenme öğretme süreçlerinin öğrencilerin gelişimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması gereklidir. Bu nedenle öğrenme-öğretme süreçlerinde örnek olay yönteminin öğrencilerden bazılarının beklentilerine uygun kullanılmamasının onların kazanımı derste öğrenemediklerini düşünmelerine neden olduğu söylenebilir.

“Hz. Muhammed’in Peygamberlikle İlgili Görevlerini Açıklar.” Kazanımı

“Hz. Muhammed’in peygamberlikle ilgili görevlerini açıklar” kazanımını öğrencilerin %73,2’si öğrenmek istediğini, %24,8’i öğrenmek istemediğini belirtmiştir. Hz. Muhammed’in Peygamberlikle ilgili görevlerinin bilinmesi hem onun tebliğ faaliyetlerini nasıl gerçekleştirdiğinin hem örnekliğinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin çoğunluğunun kazanımı öğrenmek istediğini belirtmesi olumludur. Ancak azımsanmayacak bir öğrenci grubunun kazanımı öğrenmek istemediğini belirtmeleri de dikkate alınmalıdır.

Gençlerin peygamber algısını olumlu yönde etkileyebilmenin yolu yine peygamberi doğru anlamaktan geçecektir. Onun zamanına nasıl hitap ettiği, dini gönüllere nasıl yerleştirdiği anlaşılabilir ve günümüz diliyle yorumlanarak, gençlerde doğru bir Peygamber algısı oluşturulabilir (Koçak, 2019, s. 122). Öğrencilerin kazanımı öğrenmek istememe nedenleri aşağıda mülakatlardan anlaşılabilir ve çalışılacaktır.

“Hz. Muhammed’in peygamberlikle ilgili görevlerini açıklar” kazanımını öğrencilerin %72,8’i derste öğrendiğini belirtirken, %26,5’i öğrenmediğini belirtmiştir. Demokratik bir ortamda, yeterince ve doğru bilgilenen bir öğrencinin dini şüphe oranı diğerlerine göre oldukça düşüktür (Günaydın, 2017, ss. 330, 331). Hz. Muhammed’in peygamberlik görevlerini öğrenen genç hem onu daha iyi anlayacak hem de dini konulardaki şüphesi azalacaktır. Bu nedenle gelişim dönemi özelliği olarak dini şüphe dönemindeki gençlerin bu kazanımı derste

öğrendiklerini düşünmeleri oldukça önemlidir. Kazanımı öğrenemediğini düşünen öğrencilerin de öğrenememe gerekçelerini bilmek önemlidir. Konuyla ilgili olarak mülakatlarda belirtilen görüşlerden bazıları şunlardır:

Genel olarak ne olduğunu, nasıl olduğunu bildiğim için benim de zamanında din dersi baya bir katkı sağladı. Ama şu an fazla bir ekstra bir bilgim yok. (Ö2/ K/12/AL)

Bunun nasıl yapıldığı konusunda birazcık bilgi eksikim var sanırım. Ve bu açıdan da Din Kültürü dersine daha buna yönelik örnekler verilerek ders verilebilir diye düşünüyorum. Tebliğin amacıyla alakalı bu örnekler üzerinden yorum yapılabilir diye düşünüyorum. (Ö11//11/FL)

Aslında öğrenmek istemezdim desem çok şey olmaz herhâlde. Zaten tebliğ demek bildiri demek, tek onu biliyorum gerisi yok. (Bunun yerine hangi konuyu koyabilirdik sence?: Araştırmacı) İnsanlara dürüst olmalarını ya da Hz. Muhammed'i örnek almalarını vs. bir konu olabilirdi. Nasıl iyi insan olacaklarını, ahlaklı olacaklarını, bu konu olabilirdi. (Ö3/ K/12/AL)

Kazanımı derste öğrenemediğini belirten öğrenciler genel olarak öğrendiklerini ancak şu an hatırlamadıklarını söylemişlerdir. Bir öğrenci derslerde örnekler üzerinden yorumlar yapılması durumunda daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceğini belirtmiştir. Kazanımı öğrenmek istemeyen bir öğrenci ise bunun yerine hayata daha yakın konuları öğrenmek istediğini söylemiştir. Nitekim öğrenilen bilgilerin kalıcı olması ve öğrencinin bu bilgiyi kullanabilmesi için öğretimin yaşamla ilişkilendirilmesi oldukça önemlidir (Diler & Sevim, 2019, s. 956). Öğrencilerden bazıları kazanımın örnekler üzerinden yorumlanması durumunda daha iyi öğrenebileceklerini belirtmiştir. Yukarıda da açıkladığımız üzere daha önceki çalışmalar öğretmenlerin derste örnek olay yöntemini genel olarak etkili kullanmadığını göstermiştir (Cingöz & Akyürek, 2020, s. 77; Altıntaş, 2014, s. 128). Belirtilenlerden hareketle bu kazanıma ulaşmak için ders planlamalarında hayata yakınlık ilkesinin gözardı edildiği ve kalıcı öğrenmenin yeterince sağlanamadığı söylenebilir.

"Hz. Peygamber'e Bağlılık ve İtaati Ayet ve Hadislerden Hareketle Yorumlar." Kazanımı

"Hz. Peygamber'e bağlılık ve itaati ayet ve hadislerden hareketle yorumlar" kazanımını öğrencilerin %70,8'i öğrenmek istediğini belirtirken, %28,6'sı öğrenmek istemediğini belirtmiştir. Hz. Muhammed'in otoritesinin öğrenciler tarafından doğru anlaşılabilmesi için, bu otoritenin dayanaklarının onlara doğru açıklanması gerekmektedir (Baktır, 2004, s. 27). Çünkü gençler belli bir alandaki tecrübe ve uzmanlığa dayanan otoriteyi kabul ederken, emreden ve zorlayan

otoriteye karşı tepkisel yaklaşabilmektedir (Odabaşı, 2020, s. 209). Bu bağlamda öğrencilerden bazılarının kazanımı öğrenmek istememe nedenlerinin, onlara Peygamber otoritesinin anlamının ve bu otoritenin dayanaklarının doğru bir şekilde ifade edilememesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

"Hz. Peygamber'e bağlılık ve itaati ayet ve hadislerden hareketle yorumlar" kazanımını öğrencilerin %65,3'ü derste öğrendiklerini, %34'ü öğrenemediklerini ifade etmiştir. Günümüz şartlarında farklı kültür ve inançla karşılaşan gençlerimiz, eğer sağlam bir bilgiye sahip değilse inanç konularında gelgitler yaşayabilmekte, dini değerlerden uzaklaşabilmektedir. Gençliği dini değerlerden uzaklaştıran nedenlerden biri de inanç konularının yüzeysel anlatılması ve onun hikmetini gençlerin içselleştirmelerinin sağlanamamasıdır (Malkoç, 2019, s. 261). Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun kazanımı derste öğrenmesi, onların sağlam bir inanca sahip olmaları ve farklı yaklaşımlar karşısında kafa karışıklığı yaşamamaları açısından oldukça önemlidir. Bunun yanında kazanımı derste öğrenemediğini belirten öğrenci oranı da oldukça fazladır. Bu konuda mülakata katılan öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğrencileri biraz daha çekecek şekilde konuşursan, onların kafa yapısıyla konuşursan, din dersi geldi diye sevinebilir insanlar. İnsanları çekmek biraz daha farklı bir iş. (Ö5/ E/12/AL)

Bence yeterli olmadı. Aslında benim istediğim her konuda daha fazla yorum yapması. O yüzden, yorum yapsak daha güzel olurdu. (Ö8/K/11/FL)

Şimdi şöyle mesela bağlılık ve itaat konusunda daha çok zorlama gibi anlaşılıyor. Ama Hz. Muhammed'in daha sevecen veya farklı yaklaştığını, insanları düşündüğünü, bu şekilde anlatsalar daha şey olabilir. (Ö10/ K/11/FL)

Mülakata katılan öğrenciler kazanımı öğrenmek istedikleri halde, veriliş şeklinin ilgi çekici olmadığını, derste yorumlara yer verilmediğini, tehdit içerikli bir yaklaşım yerine Hz. Muhammed'in ılımlı yönlerinin verilmesi gerektiğini ve konuların üstünkörü geçildiğini belirtmiştir. Bazı öğrencilerin kazanımı gördükleri halde şimdi hatırlamadıklarını söylemeleri, öğrenme öğretme süreçlerinde etkili öğretimin gerçekleştirilemediğini düşündürmektedir. Etkili din öğretimin gerçekleştirilememesi, derslerde öğrencilerinden bilgileri ezberlemeleri ve gerektiğinde aynen tekrar edebilmelerinin beklenmesinden kaynaklanabilir. Nitekim bir çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerden kendilerine aktarılan malumat kalıplarını olduğu gibi ezberlemelerini bekledikleri görülmüştür (Altıntaş, 2014, s. 275). Sonuç olarak bu durumda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi oldukça zordur.

Derste yorumlara yer verilmemesi, DKAB öğretmenin din eğitimi anlayışı ile ilişkilendirilebilir. Altıntaş'ın araştırması sonucu DKAB öğretmenlerinin öğretmen merkezli bir öğretim anlayışına sahip olduğunu göstermektedir (Altıntaş, 2014, s. 135). Ayrıca bazı öğrencilerin derste kullanılan üsluba tepki gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretimde kullanılan dile, hitap edilen öğrenci grubunun gelişim dönemine uygun olarak dikkat edilmelidir. Örneğin, Kur'an'ı Kerim aktardığı bilgilerin zihninde kalıcı olması için muhatabının ortamını ve yaşını dikkate almıştır (Dursun & Yaka, 2021, s. 597). Gençler korkutmanın olması ve hoşgörünün bulunmaması durumunda dine karşı tepkisel tutum takınabilmektedir (Ekşi, 1990; Aktaran: Gündüz, 2020, s. 1104). Belirtilenler çerçevesinde öğrenme öğretme süreçlerinde kalıcı öğrenmeyi destekleyecek yaklaşımlar benimsenmediği ve öğrencilere uygun bir dil kullanılmadığı için öğrencilerden bazılarının kazanımı öğrenmek istemediklerini ve derste öğrenemediklerini düşündükleri söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitimde önemli olan unsurlardan biri öğrenmede kalıcılığın sağlanmasıdır. Öğrenmede öğrenenin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınması gereken önemli unsurlardandır. Çalışmamızda öğrencilerin belli kazanımlara ilgi duymalarına dair düşünceleri ortaya konulmuştur. Buna göre ulaştığımız sonuçlar şöyledir;

Dünya ve Ahiret ünitesi kazanımlarını öğrenmek istediğini belirten öğrenci oranı ortalama olarak %68,3'tür. Ünite kazanımlarını öğrenmek istemeyen ve kararsız kalan öğrenci oranı da %30,7'dir. Öğrencilerin %60'ı ünite kazanımlarını derste öğrendiklerini belirtirken, %39'u da öğrenemediklerini belirtmiştir.

Hira (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ahiret inancı konusunda meraklı ve ilgili oldukları saptanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerin meraklarını soyut bir saha olmasına, merak uyandıran konuların varlığına, öğrencilerin hayatı anlamlandırmaya yönelik gayretlerine ve adalet isteklerine bağlamışlardır. Konuya karşı isteksiz yaklaşan öğrencilerin bu ilgisizliklerini ise salgın sonrası döneme ve bazı öğrencilerdeki dünyevileşme arzusuna bağlamışlardır. Altaş (2004) tarafından yapılan çalışmada ahiret hayatı öğrencilerin ilgi duyduğu konular arasında görülmüştür. Öğrenci ilgilerinin sınıf seviyelerine göre sıralandığı çalışmada üst sınıf öğrencilerinin konuya daha ilgili oldukları belirlenmiştir. Buna göre ahiret iman konusunun 11. sınıf seviyesinde yer almasının öğrenci ilgisine yönelik isabetli bir karar olduğu düşünülebilir.

Kuran'a Göre Hz. Muhammed ünitesi kazanımlarını öğrenmek istediğini belirten öğrenci oranı yaklaşık %75'dir. Ünite kazanımlarını öğrenmek istemeyen ve

kararsız kalan öğrenci oranı da %25'dir. Öğrencilerin %70'i ünite kazanımlarını derste öğrendiklerini belirtirken, %30'u öğrenemediklerini ifade etmiştir. Farklı çalışmalarda da Hz. Muhammed'in hayatı konusuna öğrencilerin ilgi ve meraklarının olduğu tespit edilmiştir. Yavuzer (2018)'in çalışmasına göre öğrencilerin çoğunluğu Hz. Muhammed'in hayatını okuduklarını ve onun hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Altaş (2004)'a göre de Hz. Muhammed'in hayatı ve öğretileri öğrencilerin ilgi duyduğu konular arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğunun bu iki ünite kazanımlarını öğrenmek istedikleri ve kazanımları derste öğrendiklerini düşündükleri kanaatini oluşturmuştur. Tüm bu veriler on birinci sınıf birinci ve ikinci ünite kazanımlarının öğrencilerin çoğunluğunun ilgi ve ihtiyacına uygun olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Mülakata katılan öğrencilerin belirttikleri görüşlerden iki ünite kazanımlarının öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına genel olarak uygun olduğu, ancak öğretmen anlayışı ve öğrenme öğretme süreçlerinden kaynaklanan bazı problemlerin bulunduğu anlaşılmıştır. Bu problemlerden bazıları; konuların üstünkörü geçilmesi, öğretmenin öğrenci sorularına verebileceği olumsuz tepkiler, derste tartışma ortamı oluşturulmaması, öğrenci soru ve yorumlarına yer verilmemesi, somut örneklerin bulunmaması, öğretmenlerin konuyu sunuşlarındaki eksiklikler, farklı kültür ve felsefi yaklaşımlara değinilmemesi, kavramların kalıcı olarak öğretilmemesi şeklinde oluşmuştur. Ayrıca "Cenaze uğurlama ile ilgili dinî uygulamaları örneklerle açıkla." kazanımını öğrencilerin bilinen bir konu olarak gördükleri ve derslere konu edilmesini gerekli bulmadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte verilerden "Hz. Peygamber'e bağlılık ve itaati ayet ve hadislerden hareketle yorumlar" kazanımına ulaşmak için öğrenme öğretme süreçlerinde tehdit içerikli bir yaklaşım benimsenmesinin öğrencileri rahatsız ettiği anlaşılmıştır.

Ulaştığımız bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Öğrenme öğretme süreçleri öğretmenler tarafından öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak planlanıp uygulanabilir. Buna göre konular işlenirken özellikle tartışma ve örnek olay yöntemlerinin ilke ve kurallarına uygun kullanılması, öğrencilerin hem kendi düşüncelerini rahatlıkla ortaya koyabilmelerini hem de hayata yakın örnekler sayesinde kazanıma etkili ve kalıcı bir şekilde ulaşabilmelerini sağlayabilir.

Öğretim programının temel felsefesi ve genel amaçları doğrultusunda farklı inanç ve yaklaşımlara derslerde bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla yer verilmesi, öğrencilerin farklı görüşlere yönelik meraklarına hitap edebilir.

"Cenaze uğurlama ile ilgili dinî uygulamaları örneklerle açıklar." kazanımı gibi sosyolojik, psikolojik, felsefî vb. birçok boyutu bulunan kazanımların öğretiminde, sadece teorik boyutun öğretimi ile sınırlı kalmayıp toplumda anlamlı ilişkilerin kurulması, dayanışma ve paylaşım gibi duyuşsal boyutlara da yer verilebilir. Öğretim programı geliştirilirken benzer kazanımların planlanmasında duyuşsal kazanımlara da yer verilmesine özellikle dikkat edilebilir. Ayrıca öğrenme öğretme süreçleri öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri dikkate alınarak onlara uygun bir din dili benimsenebilir.

Verilerde öğretim programıyla, öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçleri arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme öğretme süreçlerinden kaynaklanan aksaklıklar dolayısıyla öğrencilerden bazıları kazanımlara ulaşamadıklarını düşünmektedir. Bu nedenle öğretmenler için öğretim programının yaklaşım ve özelliklerini ortaya koyan hizmet içi eğitim çalışmaları planlanabilir.

Extended Abstract

Introduction

Students’ interest and needs are one of the effective conditions in their learning, which should be taken into account in program evaluation and development in religious education. When a student encounters a subject of interest and curiosity during religious education, their desire to learn will be higher, and the realization of learning will be easier. In planning the Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) Course Curriculum, student needs should be prioritized. Furthermore, it should be measured whether the teaching programs respond to changing interests, needs, and expectations. Therefore, programs should be constantly evaluated according to students’ interests and needs at different grade levels. In our study, we will examine to what extent the achievements of the ‘World and the Hereafter’ and ‘Prophet Muhammad According to the Qur’an’ units in the 11th grade RCMK Course Curriculum meet the interests, needs and expectations of students. In this context, the main problem of our study is whether the achievements of the 11th-grade RCMK Course Curriculum units are compatible with students’ thoughts about their own interests, needs, and expectations.

Method

In this study, survey model and mixed research method were used. In the research, it was aimed to reveal the general opinions on the subject by using quantitative data and to analyze these opinions in more detail by using qualitative data. Thus, depending on the research design, the meaning of quantitative results was detailed and complemented with qualitative results (Creswell & Clark, 2020, p. 9-10).

In this research, a convergent parallel design, one of the mixed research designs, was chosen. Within this framework, quantitative and qualitative data were collected and analyzed separately, and during the interpretation of the results, they were integrated. As a result, qualitative and quantitative findings were synthesized in a complementary manner (Creswell & Clark, 2020, p. 85). While numerical results obtained through surveys provided a general approach, the data obtained from interviews aimed to reveal the reasons behind students’ opinions.

Findings and Interpretations

Compatibility of the “The Importance of Believing in the Hereafter in Making Sense of Life” Outcome with Students’ Interests and Needs and Its Relationship with Their Learning

Recognizes the Importance of Belief in the Afterlife in Making Sense of Life

The students who expressed their desire to learn this achievement in RCMK course constitute 78.6%. The percentage of students who provided negative responses regarding their willingness to learn this attainment is 20.7%. Among the students, 53% claimed that they have learned this achievement in this course.

During the interviews, students mentioned issues such as the superficial coverage of topics, negative reactions from teachers to student questions, the absence of space for student comments and questions, and the lack of a discussion environment in the class.

Establishes a Relationship Between the Worldly Life and the Hereafter

The percentage of students who expressed a desire to learn this achievement in the class is 60.9%. The percentage of students who gave a negative response regarding their desire to learn this achievement is 38.5%. The percentage of students who claimed to have learned this achievement in the class is 55.1%, while the percentage of those who believed they couldn’t learn it sufficiently is 44.2%.

In the interviews, no student mentioned that they were not interested in or did not want to learn this achievement. Students who stated that they could not learn the achievement sufficiently pointed to reasons such as the lack of concrete examples in the class, deficiencies in the way teachers presented the topic, the absence of student opinions, and the failure to address different cultures and philosophical approaches.

It confirms the stages of the afterlife with verses from the Qur’an and Hadiths.

In this achievement, 74.1% of the students have indicated that they want to learn it. The percentage of students giving negative responses regarding learning the achievement is 25.2%. 66.3% of the students believe that they have learned the achievement sufficiently in class, while 32.9% of the students have given negative responses about learning it in class.

During the interviews, all students who participated have expressed their desire to learn the achievement, yet they believed that there were certain deficiencies in

the teaching and learning processes. These deficiencies include the inability to teach concepts permanently in class and the lack of different perspectives.

Explains Religious Practices Related to Funeral Ceremony with Examples

The students' preferences for this achievement are as follows: 59.8% expressed a desire to learn it, 38.4% did not want to learn it. 65.9% of the students participating in the study believe they have learned this achievement sufficiently, while 32.7% of them stated that they did not learn it sufficiently during the class.

In the interviews, students generally mentioned that they were not very interested in this topic. They indicated that they had learned enough to have some knowledge about it, and they considered this knowledge to be sufficient. Students indicated various reasons for their lack of interest in this topic, such as the belief that it is a well-known subject and doesn't seem necessary, the perception that it primarily concerns men and, therefore, doesn't interest them, the belief that it's not a crucial subject for high school students, and the suggestion that topics of interest to this age group should be given more priority. Additionally, one student mentioned that their different belief system contributed to their lack of interest in this topic.

The Relationship Between the Achievements of the Unit on Prophet Muhammad According to the Quran and Their Relevance to Students' Interests and Needs, and Its Impact on Their Learning

Recognizes the Exemplary Character of Prophet Muhammad

This achievement is desired to be learned by 78.3% of the students, while 21.1% expressed no interest in learning it. Among the students, 72.4% stated that they learned this achievement in class, while 25.8% mentioned that they couldn't learn it.

During the interviews, students pointed out the aspects they found lacking in this regard. Some students criticized the lack of different perspectives in the presentation of Prophet Muhammad's character. They emphasized the need for a closer look at people with opposing views, the inclusion of more different and less known aspects of Prophet Muhammad's life, and the importance of making the teaching more effective. They also mentioned the necessity of including examples that could be viewed negatively.

Explains the Prophetic Duties of the Prophet Muhammad

73.2% of the students stated that they want to learn this achievement, while 24.8% stated that they do not want to learn it. 72.8% of the students stated that they learned this achievement in class, while 26.5% stated that they did not learn it.

Students who mentioned that they couldn't learn the achievement in class generally stated that they learned it but couldn't remember it at the moment. One student mentioned that more permanent learning would occur if comments were made through examples in the lessons. A student who did not want to learn the achievement stated that they would like to learn more practical topics related to life instead.

Interpretation of Obedience and Loyalty to Prophet Muhammad Based on Quranic Verses and Hadiths

Although 70.8% of the students expressed their desire to learn this achievement, 28.6% stated that they did not want to learn it. 65.3% of the students claimed they learned it during the class, while 34% mentioned that they could not learn it effectively.

During the interviews, the students pointed out that even though they wanted to learn this achievement, the presentation of the content was not interesting. They also emphasized the lack of discussions in class, suggested that a more positive and moderate approach, focusing on the benevolent aspects of Prophet Muhammad, should be taken instead of a threatening one, and complained about the superficial coverage of the topics.

Recommendations

Based on the results we have obtained in this study, the following suggestions have been developed: Teaching and learning processes can be planned and implemented by teachers in accordance with students' interests and needs. Therefore, especially when covering topics, the proper use of discussion and case study methods, following their principles and rules, can enable students to express their own thoughts freely and reach the learning goals effectively and permanently through real-life examples.

In line with the fundamental philosophy and general objectives of the RCMK Course Curriculum, different beliefs and approaches can be included in lessons with a scientific method, with a comprehensive and factual approach to religions. The approach in this study may attract students' curiosity about different perspectives.

For objectives like 'Explains funeral-related religious practices with examples,' which have various sociological, psychological, philosophical dimensions, teaching should not be limited to theoretical aspects only. Instead, it can involve meaningful relationships in society, emphasizing emotional aspects such as solidarity and sharing. When developing the curriculum, particular attention can be given to including emotional objectives when planning similar goals. Additionally, in the teaching and learning processes, a language suitable for students' developmental characteristics can be adopted.

The data indicates a difference between the teaching program and the teachers’ teaching methods. Some students believe that they could not reach the learning goals due to deficiencies in the teaching methods. Therefore, in-service training programs can be planned for teachers to familiarize them with the approach and features of the curriculum.

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): Hatice ARI, Süleyman AKYÜREK

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.

Kaynakça

- Akyürek, S. (2015). *Din öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Altaş, N. (2004). *Gençlik döneminde din olgusu ve liselerde din öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Altaş, N. (2008). İlköğretim öğrencilerinin din öğretimi sürecinde ilgi duydukları konular (Ankara ili örneğinde 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri üzerinde karşılaştırmalı bir analiz). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49(2), 103-120.
- Altıntaş, M. E. (2014). *Öğretmenlerine göre ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değer öğretimi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi
- Aşlamacı, İ. (2018). Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Öğretimi Modelleri Çerçevesinde Konumlandırılması. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 18(2), 718-744.
- Ayaydın, N. (2012). *Din öğretiminde soyut kavramların öğretilmesiyle ilgili problemlerin incelenmesi* [PhD Thesis]. Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Aydın, M. Z. (2015). *Din öğretiminde yöntemler* (C. 2). Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, H. M. (2010). Modern dünyada peygamber algısı. *Eskiyeşi*, 17, 74-89.
- Baktır, M. (2004). Hz. Peygamberin otoritesinin dayanakları. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 23-40.
- Cingöz, O., & Akyürek, S. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya yönelik olarak kullandıkları yöntem ve teknikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48, 76-118.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Çağrıncı, M. (2020). Muhammed; Örnek oluşu maddesi. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/muhammed>
- Çakmak, F. (2018). Öğrencilerin Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden beklentileri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 24-47.
- Çınar, H. A. (2020). Dinî tutum ve peygamber tasavvuru arasındaki ilişkiye dair mukayeseli bir araştırma: Ülkü İmam Hatip Lisesi ve Mevlana Ortaokulu örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(13), 83-118.
- Dikmen, A. (2015). Değişik din ve mezhep müntesiplerinin ölümle gelen sosyal birliktelik algıları ve ölümü içselleştirme uygulamaları (Diyarbakır örneği). *Journal Of International Social Research*, 8(40).
- Diler, R., & Sevim, Ö. M. (2019). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin anlamlı öğrenme etkinlikleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(11), 927-959.
- Durmuşoğlu, K., & Ataman, K. (2018). Kutsaldan sekülere: Değişen ölüm algısı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 123-149.

- Dursun, F., & Yaka, E. (2021). Mekkî sûrelerin eğitim metodu açısından üslubu. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi*, 566-602.
- Erdiç, Ş. (2017). Anadolu’da ölümle ilgili inanç ve uygulamalara sosyolojik bir yaklaşım Elmalı yöresi örneği. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21(1), 147-178.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi Yayınları.
- Günaydın, F. (2017). İmam-Hatip Liselerinde inanç soru(n) ları. İçinde *Din Karşıtı Çağdaş Akımlar ve Deizm (Sempozyumu)* (ss. 322-335). Ensar Neşriyat.
- Gündüz, M. M. (2020). Gelişim özellikleri doğrultusunda gençliğin din eğitimi. *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 1092-1117.
- Hira, A. (2023). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde ahiret inancı öğretiminin öğretim programları, Ders kitapları ve öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Hökelekli, H. (2018). Din psikolojisi. *Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları*.
- Işıkdöğün, D. (2006). İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlikleri. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kandemir, S. (2022). Lise öğrencilerinin islam inanç esaslarını benimseme düzeyleri üzerine bir araştırma. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 5(2), 354-379.
- Karslı, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde hayatın anlamı ve dindarlık ilişkisi. *Öndokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 48, 169-201.
- Kılavuz, M. A., & Yılmaz, H. (2009). Örgün ve yaygın eğitimde öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda din eğitimi ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 123-139.
- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Koçak, Z. C. (2019). Günümüz yerleşik peygamber tasavvurunun genç zihinlerde karşılığı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 117-134.
- Malkoç, M. (2019). Gençliği dini değerlerden uzaklaştıran sebepler. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 252-268.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*.
- Odabaşı, F. (2020). Üniversite gençliğinin otorite algısı ve din. *İlahiyat Akademi*, 12, 183-216.
- Osmanoğlu, C., & Korkmaz, M. (2018). Öğrencilerine göre ideal ilahiyat fakültesi öğrencisinin nitelikleri ve bunların ilahiyat eğitimiyle ilişkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 119-178.
- Özarlan, S. (2000). Ahiret inancının insanın anlam arayışına müspet katkısı. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 295-307.

- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Sezer, S., & Saya, P. (2009). Gelişimsel açıdan ölüm kavramı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 151-165.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9.
- Taştekin, O. (1998). *Kıyamet ve ahiretle ilgili kavramların öğretimi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçak, H. E., & Doğan, R. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorluklar. *İslami Araştırmalar Dergisi*.
- Yapıcı, A. (2009). Modernleşme-sekülerleşme sürecinde Türk gençliğinin anlam dünyasında dinin yeri (Çukurova üniversitesi örneği). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 9(2), 1-37.
- Yavuzer, H. (2018). Üniversite gençliğinin din algısı (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi örneği). *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 22-48.
- Yeşilbaş, Z. (2006). *İlköğretim okullarında din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğretmen tutumlarının öğrenci ve ders üzerindeki etkileri* [PhD Thesis]. Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Yeşilyurt, T., & Taşdelen, M. (2012). Ahiret inancının pratik yansımaları. *KADER Kelam Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 55-68.
- Zengin, M., & Menküç, D. (2021). Lise öğrencilerinde deizm düşüncesi: Gençler neyi sorguluyor ve nelerden etkileniyorlar? *Uluslararası İslam, Modernite ve Gençlik Sempozyumu. Zonguldak*.

Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Tutumları ve Saygı Değerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Aralarındaki İlişki

Examination of Teacher Attitudes and Value of Respect Perceived by Secondary School Students According to Different Variables and the Relationship Between Them

Nurcan ÖZCAN, Sorumlu Yazar | Corresponding Author

Sakarya Üniversitesi, Sakarya / Türkiye | Sakarya University, Sakarya / Türkiye
ssylg.nrcn@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9864-9980>

Yusuf KESKİN, Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Sakarya Üniversitesi, Sakarya / Türkiye | Sakarya University, Sakarya / Türkiye
ykeskin@sakarya.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-1072-6708>

Şener DOĞAN

Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Kocaeli / Türkiye | Kocaeli Provincial Directorate of National Education, Kocaeli / Türkiye
senerdogan250@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6526-9744>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 19.04.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 16.11.2023

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2023

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Özcan, N., Keskin, Y., Doğan, Ş. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Tutumları ve Saygı Değerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Aralarındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (46), 319-346.

<https://doi.org/10.34234/ded.1285958>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Yazar Katkıları / Author Contributions:

ÖZCAN, N. (%60), KESKİN, Y. (%30), DOĞAN, Ş. (%10)

Öz: Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumlarının ve sahip oldukları saygı değerinin ne düzeyde olduğunu, aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde okuyan 359 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Tutumları Öğrenci Formu” ve “Saygılı Olma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda istatistiksel işlemlere tabi tutularak çözümlenmiştir. Analizler sonucunda; ortaokul öğrencilerinin algıladıkları demokratik, otoriter ve serbest öğretmen tutum düzeylerine göre saygılı olma eğilimine daha çok sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen tutumlarını daha çok demokratik tutum olarak algıladıkları ve algıladıkları öğretmen tutumları ile saygılı olma eğilimleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, demokratik öğretmen tutumuna ilişkin algıları artıkça saygılı olma eğilimleri artmıştır. Kız öğrencilerde demokratik öğretmen tutumu algı düzeyi ve saygılı olma eğilim düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Algılanan otoriter tutum, serbest tutum ve toplam öğretmen tutum düzeyleri ise erkek öğrencilerde daha yüksektir. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyeleri ile algıladıkları öğretmen tutumlarının alt boyutları, toplam öğretmen tutumları ve saygı değerleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumu 5. sınıf öğrencilerinde, otoriter ve serbest öğretmen tutumu 8. sınıf öğrencilerinde, toplam öğretmen tutumu ve saygı değeri düzeyi 5. sınıf öğrencilerinde diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Tutumu, Değerler Eğitimi, Saygı, Öğrenci, Sosyal Bilgiler.

&

Abstract: This research investigates the teacher attitudes perceived by secondary school students and the level of value of respect they have. It was carried out to examine the level at which the study was conducted, whether there was a significant relationship between them, and whether there was a significant difference according to gender and grade level variables. The study is a quantitative research and conducted through general screening model. The study group of the research consists of 359 students studying at the fifth, sixth, seventh and eighth grade levels of secondary school. “Teacher Attitudes Student Form” and

“Inclination for Respect Scale” were used as data collection tools. The data obtained was analyzed by subjecting it to statistical procedures in line with the purpose and questions of the research. As a result of the analysis, it has been observed that secondary school students have more tendency to be respectful according to their perceived democratic, authoritarian and liberal teacher attitude levels. It was observed that they perceived teacher attitudes as more democratic attitudes and that there was a significant relationship between their perceived teacher attitudes and their tendency to be respectful. As the students’ perceptions of democratic teacher attitudes increased, their tendency to be respectful increased. The perception level of democratic teacher attitude and the tendency to be respectful are higher in female students than in male students. Perceived authoritarian attitude, liberal attitude and total teacher attitude levels are higher in male students. In addition, it was observed that there was a significant difference between the students’ grade levels and the sub-dimensions of teacher attitudes they perceived, total teacher attitudes and respect values. It was observed that the democratic teacher attitude perceived by the students was higher in 5th grade students, the authoritarian and liberal teacher attitude was higher in 8th grade students, and the total teacher attitude and respect value level was higher in 5th grade students compared to other grade levels.

Keywords: Teacher Attitude, Values Education, Respect, Student, Social Studies.
(The Extended Abstract is at the end of the article)

Giriş

İnsanın iyiyi sorgulaması, iyi olanı toplumun üyelerine aşılama konusundaki gayreti var olduğu günden itibaren görülmektedir. Topumlarda “iyi insan” sorunsalı sağlıklı iletişim açısından güncelliğini yitirmeyip çok daha önem arz eder duruma gelmiştir. Sosyal varlık olan insanın sosyalleşebilmesi ancak ait olduğu toplumun düşüncesini, duygusunu, inancını, işleyişini ve yaşayış biçimini sindirmesiyle olmaktadır (Göksu, 2007). Sosyalleşme sürecinde olan insan, toplumun ortak davranış biçimlerini, kuralları ve ilkeleri öğrendikten sonra kendi bireysel amaçları ile toplumun amaçları arasında bağ kurmakta ve sonuçta ortak değerleri özümsemektedir (Köknel, 1996).

İnsan açısından kendi hayatının önemli bir yanını oluşturan değer; Türk Dil Kurumu (2018) sözlüğünde “Herhangi bir kavramın önemini, anlamını belirlemeyi amaçlayan soyut ölçü, kıymet.” olarak tanımlanmaktadır. Dökmen (2005) ise de-

ğer kavramını “Belirli bir insan davranışının veya yaşam amacının, bir diğerinden daha üstün olduğu yönündeki tutarlı ve derin inançtır.” şeklinde tanımlamaktadır. 2017 yılında yenilenen ilköğretim programlarının bireyleri çok yönlü yetiştirmeyi hedeflediği ve bu amaçla farklı değer kategorilerinde tutum ve davranış kazandırmayı önemseydiği görülmektedir. Programların değer içeren tüm kazanımları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin çok yönlü gelişimi ve dengeli bir insan olarak yetiştirilmelerinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Esasen dengeli insan arayışı programların açıklama kısmında ifade edilmekte ve öğrencilerin çok yönlü gelişimine özel vurgu yapılmaktadır. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nin temel felsefesinde insanın çok yönlülüğüne değinilmiş; eğitim sistemlerinin, ancak insan doğasına ait tüm unsurlara ilişkin bütüncül bir sorumluluk geliştirebildiği ölçüde başarılı olabileceği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı (2019a) tarafından hazırlanan Değerler Eğitimi Yönergesinde “Farklılıklara Saygı, Empati ve Saygı” ile ilgili özelliklere doğrudan yer verilmektedir. Milli Eğitim Temel Kanununda ise insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan ve verimli kişiler yetiştirmek Türk Milli eğitiminin temel amaçları arasında sıralanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019b).

Okul programlarında var olan veya olmayan değerlerin öğrenciye kazandırılması, belli kurallara göre öğrencilerin disipline edilmesi, öğrencilerin ahlak gelişimlerinde pay sahibi olunması, kişilik gelişimlerine olumlu katkı sağlanması okulların önemli görevlerindedir (Baysal, 2013). Değerler eğitimi geçmişten günümüze kadar olan süreçte eğitim sisteminin en önemli kısmında var olarak insanoğlunun her daim altını çizdiği ahlaki ve evrensel değerlere sahip olan ve bu değerler doğrultusunda davranan insan yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Saygı, sevgi, adalet, sorumluluk vb. değerlerin bireylere kazandırılması değerler eğitimi ile sağlanacaktır. Değerler eğitiminin uzun vadeli amacı, günümüz toplumunda sorun haline gelmiş ahlaki konularda yardımcı olmak ve toplum için daha güvenilir bir dünya inşa etmektir (Altan, 2011).

Değerlerin kişiler tarafından özümsemesi, gelecek kuşaklara aktarılması ve canlı tutulması eğitim sistemlerinin temel görevlerinden biridir (Çakıroğlu, 2013). Bu anlamda okullar, değerlerin yeni nesillere ulaştırılmasını sağlayarak sağlıklı bir toplum inşa edilmesine fırsat sunmaktadır (Dewey, 2008). Dolayısıyla okullar sadece akademik bilgi sunan ve sadece bu yanı sıra başarı amaçlayan kurumlar olmaktan çıkmıştır. Okullar, ulusal ve evrensel değerlerin genç nesillere aktarımını sağlayarak öğrencilerin değerleri benimsemeleri noktasında kilit role sahiptir (Turan ve Arslan, 2016). Söz konusu ulusal ve evrensel değerlerden birisi

de “saygı” değeridir. İnsanlar gün geçtikçe değişik durumlara maruz kalmaktadır. Söz konusu durumlar karşısında en doğru davranış şeklini bularak göstermesi kişinin mutlu olmasına sebep olurken sağlıklı toplumun inşa edilmesine de katkı sağlar. Bir bireyin söz konusu davranışı sergileyebilmesi sahip olduğu saygı değeri ile ilişkilidir. Bu nedenle kişilere aile ortamında, okulda ve sosyal çevrede saygı değerini öğrenebilmeleri için fırsatlar verilmelidir (Maden, 2017).

Saygı değerini TDK (2009) “Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısı ile bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet etmek.” olarak tanımlamıştır. Kişilik gelişim sürecinde sahip olunan saygı değerinin kaynağının, vicdani olup içsel süreçlerle mi meydana geldiği veya otorite ve ceza kaynaklı olup dışsal baskılar sonucu mu meydana geldiği önemlidir. Bu soruya doğru cevap ancak gerçek anlamda saygı eğitimi alındığında verilebilir (Maden, 2017). Kırıl’a (2018) göre saygı; bir kişinin yarar, üstünlük, değer verme, kutsallık gibi sebeplerle kişiler veya duruma karşı dikkatli ölçülü ve daha özenli davranma şeklinde ortaya çıkan tutumla diğerlerini rahatsız etmekten sakınma duygusunu kapsamaktadır.

Öğrencilerin değer kazanmaları sürecinde, beceri kazandırma süreçlerinde olduğu gibi öğretmen kilit role sahiptir. Bandura’nın (1986) “Gözlem Yoluyla Öğrenme” adını verdiği kuram; çocuğun, en önemli öğrenme yaşantılarını inşa ederken daha çok diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek sosyal öğrenme yaptığını savunur. Öğrencilere model olmanın değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara da (Aktepe ve Yel, 2009; Beldağ, 2012; Başcı, 2012) rastlanmaktadır. Değerler eğitiminde çocuğun içinde bulunduğu çevrenin önemi göz ardı edilemez. Özellikle yapılan çalışmalar, bireylerin kahraman veya lider olarak algıladıkları rol model kişilerin davranışlarının etkisi altında kaldıklarını ifade etmektedir (Erjem ve Çağlayandereli, 2006). Saygı ve etik öğretiminde en önemli unsurlardan biri rol model olmaktır. Öğrenciler; öğretmenlerinin tutumlarını, davranışlarını, mesleklerine olan yaklaşımlarını, amirleri, iş arkadaşları ve yardımcılarıyla kurdukları iletişim şekillerini, öğrencilere nasıl davrandıklarını ve en önemlisi öğrencilerin sorularına, yanıtlarına ve ödevlerine verdikleri tepkileri gözlemlerler (Gardner, 2006). Öğretmen tutumları; demokratik tutum, otoriter tutum ve serbest tutum olmak üzere üç grup içinde toplanabilir (Tezcan, 1985).

Öğretmen ve öğrenci okul hayatının aralarında yoğun ilişki bulunan paydaşlarındandır. İletişim; değerler eğitimi, akademik eğitim ve davranış aktarımı açısından önemlidir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenin öğrencilere göstermiş olduğu davranışlardan etkilenir. Öğretmen tutum ve davranışlarının, öğrenciye

karşı samimi, dürüst, değer veren, yargılamadan öğrenciyi olumlu insan olarak ele alan ve öğrenci ile empati yapabilen nitelikte olması oldukça önem arz eder. Öğretmenin öğrenci ile olan ilişkisinde etkili diyalog kurması için öğretmenin eşitlik, saydamlık, empati ve yeterlik gibi niteliklere sahip olması gerekir (Şahin, 2011). Demokratik tutum, kişinin farklı her kişiye, duruma, nesneye yönelik demokratik düşüncelerle belirli tutum ve davranışları göstermesini sağlayan öğrenilmiş eğilimdir (Tekin vd., 2009). Büyükkaragöz (1995) ise demokratik tutumu, kişinin iletişim kurduğu bireyin fikirlerini dinlemesi, düşüncelerine destek olması, iletişime açık olması ve ortak fikirler üreterek çözüm bulabilmesi şeklinde ifade etmiştir. Hoşgörü, demokratik tutum içinde var olur. Bu hoşgörü; sevgi, saygı, iş birliği, kolaylaştırma, iletişim kurma gibi öğelerden oluşur.

Öğrenci duygu ve düşüncelerini özgürce dile getirdiği sürece okul ortamındaki demokratik tutum anlam kazanır. Öğrenciler topluma karşı demokratik tutum sergilemeyi bu sayede öğrenirler. Öğrencilerin, zıt fikirlere karşı saygı duyma, anlayış gösterme ve kendi düşünceleriyle kıyaslama fırsatları olur. Bu sayede demokratik hayatın sunduğu imkânlardan yararlanır ve kendilerini geliştirirler (Aydın, 2010). Demokratik öğretmen ise sosyal olmayı önemser ve bunun için öğrenciyi destekler. Öğrencilerin ortak çalışmalarında öncü olarak farklı çalışmalarla elde edilecek ürünün daha zengin olacağını fark edilmesinde öğrencilere örnek olur. İş birliği yapmanın, beraber ürün ortaya çıkarmanın hazzı öğrencilere tecrübe ettirilerek sosyal kutuplaşmanın oluşması engellenir (Yapıcı, 2007).

Otoriter öğretmen tutumunun olduğu öğretmen-öğrenci ilişkisi ise gelenekseldir. Önceki dönemlerde öğretmenin kontrol merkezi olma isteği ile otoriter tutum göstermesi normal karşılanmıştır. Fakat günümüzde eğitim anlayışındaki değişiklikler ile veli isteklerinin yön değiştirmesi sonucu otoriter öğretmen tutumundan vazgeçilmeye başlanmıştır. Otoriter öğretmen tutumunda, öğretmen sert uygulamalarla kontrol sağlayarak öğrenci etkinliklerini yönlendirir, sınıf planları ile emir yayınlar ve öğrencilere sadece ne yapacağını değil, ne düşüneceğini de söyler. Otoriter öğretmen tutumunun var olduğu sınıf ortamında, etkin rolde öğretmen sadece kendini görür, öğrenciler ise pasif alıcı durumunda görülür (Kaya, 2006).

Serbest öğretmen tutumu, otoriter öğretmen tutumunun terk edilmeye başlanmasıyla otorite karşıtı davranma niyeti ile ortaya çıkmıştır (Kaya, 2006). Otoriter tutumun serbest tutum ile değiştirilmesi öğretmenlerin başka sorunlarla karşılaşmalarına sebep olmuştur. Serbest tutum sergileyen öğretmen, öğrenci seçim ve etkileşimine karışmayıp ders planlarından ve öğrencinin yönlendirilmesinden bilinçli olarak vazgeçerek öğrencilere liderlik yapmamıştır. Fakat

serbest öğretmen tutumunun olduğu sınıf ortamlarında ne yapılacağına ve ne yapmak istediklerine öğrenciler karar vermişlerdir (Kaya, 2006).

Çocukların bazı zorunlu kurallara uyması gerekir. Bu kurallar okullarda göz önünde tutulmalıdır. Öğretmen, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamalıdır. Bu durum kuralların genele uygulanmasına zarar verir. Öğrenci, diğer öğrencilerle farklı kurallara itaat ettiğini öğrendiğinde inatçı ve kural tanımaz olacaktır (Kant, 2009).

Değerlerin, bireysel davranış ve tutumları etkilediği, toplumun kültürel değerleriyle etkileşim içinde olduğu sosyal psikologlar ve davranış bilim insanları tarafından kabul edilmiştir. Değerlerin kişi ve toplumsal sistemle ilişkide olduğu ve davranışları doğrudan veya dolaylı etkilediği belirtilmiştir (Özguven, 1994).

Literatürde, Thornberg ve Oğuz (2013) öğretmen görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmada; saygı gösterme, hoşgörülü olma, yardım etme, adil ve dürüst davranma, empati gibi davranışların öğrencilere kazandırılması gereken en önemli davranışlar arasında yer aldığı sonucuna varmışlardır. Yurt içinde değerler ve öğretmen tutumları ile ilgili direkt bir çalışmaya rastlanmadığı, Sarmusak (2011) tarafından ilköğretim 4 ve 5. sınıfların empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrenci değerlerine etkisinin araştırıldığı fakat ortaokul seviyesinde bu anlamda bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada, algılanan öğretmen tutumlarının saygı değerini ne ölçüde açıkladığı araştırılacaktır. Bu bağlamda, yapılacak araştırmanın, Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin değer oluşturma sürecine, algılanan öğretmen tutumları ve saygı değeri açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma; ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumlarının ve saygı değerinin ne düzeyde olduğunu, aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını, farklı değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi) göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilimleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilim düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilimleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Betimsel araştırmalar, bir olayı olduğu gibi araştıran ve mevcut durumu belirlemeye çalışan araştırma türleridir. Bu araştırmalarda araştırılacak olay ve durumlar ayrıntıya inerek araştırılır. Olayın, önceki olay ve durumlarla bağlantısı araştırılarak olayın ne olduğuna dair betimleme yapılmaya çalışılmaktadır. İlişkisel tarama yöntemi (survey), betimsel araştırma türlerinde sık kullanılan yöntemlerin ilk sırasında gelir. Bu sebeple genelde betimsel araştırmalar, tarama (survey) araştırmaları şeklinde de bilinmektedir (Erkuş, 2005). Sosyal bilimlerde sık kullanılan, büyük gruplarda yürütülen, grup içindeki kişilerin olay ve bir olguyla alakalı tutum ve görüşlerinin alınarak olay ve olguların betimlendiği araştırmalar tarama (survey) araştırmalarıdır. Araştırmacı, mevcut durumu ayrıntılı bir şekilde betimlemeye ve durumla ilgili detaylı bilgi vermeye çalışır (Karakaya, 2007).

Bu araştırma, betimsel bir araştırma olup, genel tarama (survey) çalışmasıdır. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ve saygı değerlerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek için öğrencilerden, Öğretmen Tutumları Öğrenci Formu ve Saygı Eğilim Ölçeği aracılığıyla bilgiler yazılı olarak toplanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli ili İzmit ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören ortaokul 5. sınıf (61 öğrenci), 6. sınıf (97 öğrenci), 7. sınıf (73 öğrenci) ve 8. sınıf (128 öğrenci) olmak üzere 173'ü kız 186'sı erkek toplamda 359 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi, amaçsal örnekleme yöntemlerinden “Kolay Ulaşılabilir Örnekleme Yöntemi” ile yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Sarmusak (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmen Tutumları Öğrenci Formu (ÖTÖF)” ve “Saygı Eğilim Ölçeği (SaEÖ)” ölçekleri kullanılmıştır. “Öğretmen Tutumları Öğrenci Formu” üç boyutlu (demokratik tutum, otoriter tutum ve serbest tutum) 19 maddeden oluşan bir ölçektir. “Öğretmen Tutumları Öğrenci Formu (ÖTÖF)” maddelerinin puanlanması dördümlü Likert tipinde “her zaman” (4), “çoğu zaman” (3), “çok nadir” (2), ve “hiçbir zaman” (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde ise puanlama tam tersi yönünde seyretmiştir. Ölçekten alınacak mini-

mum puan 19, maksimum puan ise 76'dır. "Demokratik Tutum" alt boyutunda 10 madde vardır. "Demokratik Tutum" alt boyutundan en düşük alınabilecek puan 10 en yüksek 40'tır. "Otoriter Tutum" alt boyutunda 4 madde vardır. "Otoriter Tutum" alt boyutundan en düşük alınabilecek puan 4 en yüksek 16'dır. "Serbest Tutum" alt boyutunda 5 madde vardır. "Serbest Tutum" alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek 20'dir. Ölçeğin Cronbach alfa iç-tutarlılık güvenilirlik katsayısı "Demokratik Tutum" alt boyutu için .83, "Otoriter Tutum" alt boyutu için .71, "Serbest Tutum" alt boyutu için .72, ve ölçeğin toplamı için ise .8766'dır.

"Saygı Eğilim Ölçeği (SaEÖ)" ise tek boyutlu ve 14 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin puanlanması, dörtlü Likert tipinde "Her Zaman" (4), "Çoğu Zaman" (3), "Çok Nadir" (2), ve "Hiçbir Zaman" (1) şeklindedir. Olumsuz ifadelerde puanlama ters yönde yapılmıştır. Puanları toplarken; 1. 2. 3. 6. ve 8. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekte alınabilecek en az puan 14, en çok 56'dır. Ölçeğin Cronbach alfa iç-tutarlılık güvenilirlik katsayısı .7725'tir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçme araçları için ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan araştırmacıdan e-posta aracılığı ile gerekli izin alınmıştır. Ayrıca, Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurul Onayı (12.04.2023 tarih ve E-61923333-050.99-238169 sayısı ile) alınmış ve araştırmanın yürütüldüğü ortaokulun bağlı olduğu Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınarak, çalışma sürecinde yayın etiğinden taviz verilmemiştir. Araştırma, 2022-2023 öğretim yılının ikinci döneminde, Kocaeli ili İzmit ilçesinde bir devlet ortaokulunda eğitim görmekte olan öğrencilerden, iki farklı ölçme aracı kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Yaklaşık olarak cevaplanmaları 15'er dakika süren iki ölçme aracı gönüllülük esasına göre katılımcılara dağıtılmış ve katılımcılara gerekli yönergeler verilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, SPSS 25 paket programı ile araştırmanın amacı ve soruları bağlamında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon ve t testi analizleri yapılmıştır. Öte yandan, tüm bu analizlerin yapılmasından önce normallik ve varyansların homojenliği testleri yapılmıştır. Normallik analizi; Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri ve basıklık çarpıklık değerleri ile kontrol edilmiştir. Veri setinin normallik

ve varyansların homojenliği varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiş ve elde edilen sonuca göre analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Bunun için betimsel istatistikler, doğrudan korelasyon analizi, niceliksel iki grup ortalamasının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma amacı bağlamında yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 1’de, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilim düzeylerinin betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 1: Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Tutumları ve Saygılı Olma Eğilim Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

| Değişkenler | N | En Az | En Çok | \bar{x} | Ss |
|--------------------|-----|-------|--------|-----------|-----|
| Demokratik Tutum | 359 | 1,00 | 4,00 | 3,16 | ,54 |
| Otoriter Tutum | 359 | 1,00 | 4,00 | 2,09 | ,67 |
| Serbest Tutum | 359 | 1,00 | 4,00 | 1,75 | ,52 |
| Öğretmen Tutumları | 359 | 1,00 | 4,00 | 2,57 | ,30 |
| Saygı Değeri | 359 | 1,00 | 4,00 | 3,42 | ,39 |

Tablo 1 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları düzeyi ortalamaları ($\bar{x}= 2,57$) saygılı olma eğilim düzeyi ortalamasından daha düşüktür ($\bar{x}= 3,42$). Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumlarının alt boyutlarından; demokratik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{x}= 3,16$) serbest tutum düzeyi ortalamasından daha yüksektir ($\bar{x}= 1,75$). Buna göre ortaokul öğrencilerinin; saygılı olma eğilimine, algıladıkları öğretmen tutumlarına göre daha çok sahip oldukları ve öğretmen tutumlarını daha çok demokratik öğretmen tutumu olarak algıladıkları söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları demokratik öğretmen tutum puanlarının standart sapmaları incelendiğinde; algıladıkları öğretmen tutumları alt boyutlarından otoriter tutum düzeyinde farklılaşma en çok ($ss= 0,67$), serbest tutum düzeyinde farklılaşma en azdır ($ss= 0,52$). Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutum düzeyindeki farklılaşma ($ss= 0,30$) saygılı olma eğilim düzeyindeki farklılaşmadan daha azdır ($ss= 0,39$).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumu alt boyutları incelendiğinde; algıladıkları otoriter öğretmen tutumu bakımından birbirlerinden daha çok farklılaştığı, algıladıkları demokratik öğretmen tutumu ve algıladıkları serbest öğretmen

tutumu açısından daha az farklılaşarak birbirlerine daha benzer oldukları söylenebilir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin toplam algıladıkları öğretmen tutumları bakımından farklılaşmanın daha düşük olduğu, birbirlerine daha çok benzedikleri ve saygılı olma eğilim düzeyi açısından farklılaşmanın daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilim düzeyleri arasındaki doğrudan korelasyon analiz testi verileri sunulmuştur.

Tablo 2: Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Tutumları ve Saygılı Olma Eğilim Düzeyleri Arasındaki Doğrudan Korelasyon Analiz Testi

| Değişkenler | | Demokratik Tutum | Otoriter Tutum | Serbest Tutum | Öğretmen Tutumları | Saygı Değeri |
|--------------------|---|------------------|----------------|---------------|--------------------|--------------|
| Demokratik Tutum | r | 1 | -,378** | -,199** | ,690** | ,419** |
| | p | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 356 | 356 | 356 | 356 | 356 |
| Otoriter Tutum | r | -,378** | 1 | ,303** | ,270** | -,213** |
| | p | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 356 | 356 | 356 | 356 | 356 |
| Serbest Tutum | r | -,199** | ,303** | 1 | ,423** | -,053 |
| | p | ,000 | ,000 | | ,000 | ,316 |
| | N | 356 | 356 | 356 | 356 | 356 |
| Öğretmen Tutumları | r | ,690** | ,270** | ,423** | 1 | ,276** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 356 | 356 | 356 | 356 | 356 |
| Saygı Değeri | r | ,419** | -,213** | -,053 | ,276** | 1 |
| | p | ,000 | ,000 | ,316 | ,000 | |
| | N | 356 | 356 | 356 | 356 | 356 |

**p< .05

Tablo 2 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilim düzeyleri arasında; algılanan öğretmen tutumlarının alt boyutları olan demokratik öğretmen tutumu ($r = .42$; $p < .05$) ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı, otoriter öğretmen tutumu ($r = -.21$; $p < .05$) ile negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı, serbest öğretmen tutumu ($r = -.05$; $p > .05$) ile negatif yönlü oldukça düşük düzeyde anlamlı olmayan, toplam öğretmen tutumu ($r = .28$; $p < .05$) ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3’te, ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilim düzeyleri arasındaki t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Algıladıkları Öğretmen Tutumları ve Saygılı Olma Eğilim Düzeyleri Arasındaki t Testi Sonuçları

| Değişkenler | Cinsiyet | N | \bar{x} | Ss | sd | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|----------|-----|-----------|-----|-----|------|------|--------------------|-----|-----|------|-----|-----|------|------|-------|-----|------|-----|--------------------|-----|-----|------|-----|-----|------|------|-------|-----|------|-----|--------------------|-----|-----|------|-----|-----|------|------|-------|-----|------|-----|--------------|-----|-----|------|-----|-----|------|------|
| Demokratik Tutum | Kız | 174 | 3,23 | ,53 | 357 | 2,47 | ,014 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 185 | 3,10 | ,54 | | | | Otoriter Tutum | Kız | 174 | 1,97 | ,64 | 357 | 3,46 | ,001 | Erkek | 185 | 2,21 | ,69 | Serbest Tutum | Kız | 174 | 1,68 | ,51 | 357 | 2,62 | ,009 | Erkek | 185 | 1,82 | ,52 | Öğretmen Tutumları | Kız | 174 | 2,56 | ,33 | 357 | ,49 | ,628 | Erkek | 185 | 2,57 | ,27 | Saygı Değeri | Kız | 174 | 3,45 | ,39 | 357 | 1,58 | ,115 |
| Otoriter Tutum | Kız | 174 | 1,97 | ,64 | 357 | 3,46 | ,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 185 | 2,21 | ,69 | | | | Serbest Tutum | Kız | 174 | 1,68 | ,51 | 357 | 2,62 | ,009 | Erkek | 185 | 1,82 | ,52 | Öğretmen Tutumları | Kız | 174 | 2,56 | ,33 | 357 | ,49 | ,628 | Erkek | 185 | 2,57 | ,27 | Saygı Değeri | Kız | 174 | 3,45 | ,39 | 357 | 1,58 | ,115 | Erkek | 185 | 3,39 | ,38 | | | | | | | | |
| Serbest Tutum | Kız | 174 | 1,68 | ,51 | 357 | 2,62 | ,009 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 185 | 1,82 | ,52 | | | | Öğretmen Tutumları | Kız | 174 | 2,56 | ,33 | 357 | ,49 | ,628 | Erkek | 185 | 2,57 | ,27 | Saygı Değeri | Kız | 174 | 3,45 | ,39 | 357 | 1,58 | ,115 | Erkek | 185 | 3,39 | ,38 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Öğretmen Tutumları | Kız | 174 | 2,56 | ,33 | 357 | ,49 | ,628 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 185 | 2,57 | ,27 | | | | Saygı Değeri | Kız | 174 | 3,45 | ,39 | 357 | 1,58 | ,115 | Erkek | 185 | 3,39 | ,38 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Saygı Değeri | Kız | 174 | 3,45 | ,39 | 357 | 1,58 | ,115 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 185 | 3,39 | ,38 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul kız öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutum ortalaması (\bar{x} = 3,23), erkek öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutum ortalamasından (\bar{x} = 3,10) yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumlarının alt boyutlarından demokratik öğretmen tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir (t_{357} = 2,47; p < .05).

Ortaokul kız öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutum ortalaması (\bar{x} = 1,97) erkek öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutum ortalamasından (\bar{x} = 2,21) düşüktür. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumlarının alt boyutlarından otoriter öğretmen tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir (t_{357} = 3,46; p < .05).

Ortaokul kız öğrencilerin algıladıkları serbest öğretmen tutum ortalaması (\bar{x} = 1,68) erkek öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutum ortalamasından (\bar{x} = 1,82) düşüktür. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumlarının alt boyutlarından serbest öğretmen tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir (t_{357} = 2,62; p < .05).

Ortaokul kız öğrencilerin algıladıkları toplam öğretmen tutum ortalaması (\bar{x} = 2,56) erkek öğrencilerin algıladıkları toplam öğretmen tutum ortalamasından (\bar{x} = 2,57) hemen hemen eşittir. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları toplam öğretmen tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir (t_{357} = 0,49; p > .05).

Ortaokul kız öğrencilerin saygılı olma eğilim ortalaması (\bar{x} = 3,45) erkek öğrencilerin saygılı olma eğilim ortalamasından (\bar{x} = 3,39) bir miktar yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin saygılı olma eğilimleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir (t_{357} = 1,58; p > .05).

Tablo 4'te, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilim düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin anova testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4: Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Algıladıkları Öğretmen Tutumları ve Saygılı Olma Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Anova Sonuçları

| Değişkenler | Sınıf Düzeyi | N | \bar{x} | Ss | F | p | Anlamlılık |
|--------------------|--------------|------------|-------------|------------|-------|------|-------------------------|
| Demokratik Tutum | 5.sınıf | 60 | 3,51 | ,37 | 19,45 | ,000 | 5-6,7,8 6-,8 7-,8 |
| | 6.sınıf | 96 | 3,20 | ,48 | | | |
| | 7.sınıf | 74 | 3,24 | ,55 | | | |
| | 8.sınıf | 128 | 2,94 | ,50 | | | |
| | Total | 358 | 3,17 | ,53 | | | |
| Otoriter Tutum | 5.sınıf | 60 | 1,92 | ,60 | 7,99 | ,000 | 8-5,6 |
| | 6.sınıf | 96 | 1,92 | ,59 | | | |
| | 7.sınıf | 74 | 2,09 | ,66 | | | |
| | 8.sınıf | 128 | 2,30 | ,72 | | | |
| | Total | 358 | 2,10 | ,67 | | | |
| Serbest Tutum | 5.sınıf | 60 | 1,58 | ,61 | 3,79 | ,011 | 8-5 |
| | 6.sınıf | 96 | 1,72 | ,50 | | | |
| | 7.sınıf | 74 | 1,76 | ,49 | | | |
| | 8.sınıf | 128 | 1,85 | ,496 | | | |
| | Total | 358 | 1,75 | ,52 | | | |
| Öğretmen Tutumları | 5.sınıf | 60 | 2,67 | ,29 | 4,34 | ,005 | 5-8 |
| | 6.sınıf | 96 | 2,54 | ,27 | | | |
| | 7.sınıf | 74 | 2,61 | ,28 | | | |
| | 8.sınıf | 128 | 2,52 | ,29 | | | |
| | Total | 358 | 2,57 | ,29 | | | |
| Saygı Değeri | 5.sınıf | 60 | 3,51 | ,38 | 6,26 | ,000 | 5-8 6-8 |
| | 6.sınıf | 96 | 3,50 | ,36 | | | |
| | 7.sınıf | 74 | 3,43 | ,34 | | | |
| | 8.sınıf | 128 | 3,32 | ,36 | | | |
| | Total | 358 | 3,42 | ,37 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre algıladıkları öğretmen tutumlarının ve saygılı olma eğilim düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre algıladıkları öğretmen tutumlarının alt boyutları; demokratik tutum ($F(2-167)=19,45$; $p<.01$), otoriter tutum ($F(2-167)=7,99$; $p<.01$), serbest tutum ($F(2-167)=3,79$; $p<.01$), toplamda öğretmen tutumları ($F(2-167)=4,34$; $p<.01$) ve saygı değeri ($F(2-167)=6,26$; $p<.01$) sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu

karşılaştırma (post-hoc) testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre; demokratik öğretmen tutum algılama düzeyi 5. sınıf ile 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine ($\bar{x} = 3,51$), 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında 6. sınıf lehine ($\bar{x} = 3,20$), 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf lehine ($\bar{x} = 3,24$), otoriter öğretmen tutum algılama düzeyi 8. sınıf ile 5 ve 6. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine ($\bar{x} = 2,30$), serbest öğretmen tutum algılama düzeyi 8. sınıf ve 5. sınıf arasında 8. sınıf lehine ($\bar{x} = 1,85$), toplam öğretmen tutumları algılama düzeyi 5 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine ($\bar{x} = 2,67$), saygılı olma eğilim düzeyi 5. sınıf ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine ($\bar{x} = 3,51$), 6 ve 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine ($\bar{x} = 3,50$) anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile algıladıkları öğretmen tutumlarının alt boyutları (demokratik tutum, otoriter tutum, serbest tutum), algılanan öğretmen tutumları ve saygı değerleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu söylenebilir. Demokratik tutumun 5. sınıf seviyesinde; otoriter ve serbest tutumun 8. sınıf seviyesinde daha yüksek algılandığı söylenebilir. Algılanan öğretmen tutumlarının ve saygı değerinin 5. sınıf seviyesinde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf içinde lider görülen öğretmenin sınıf içi tutumları, öğrencilerin yaşantılarını doğrudan doğruya etkilemektedir. Demokratik, serbest ve otoriter tutum sergileyen öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler bu tutumları benimsemekte ve davranışlarına yansıtılmaktadırlar. Öğrencilerin değerleri öğrenmelerinde aldıkları modeller çok önemlidir. Özellikle ilköğretimde sınıfın lideri olarak benimsenen öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin değer yargılarını etkilediği öngörülmektedir (Sarmusak, 2011). Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ile saygılı olma eğilimleri arasında bir bağ olduğu söylenebilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilim düzeylerinin betimsel istatistikleri açısından; algılanan öğretmen tutumları alt boyutlarından demokratik tutum algılama düzeyi ortalama puanlarının otoriter tutum ve serbest tutum algılama düzeyi ortalama puanlarından yüksek olduğu, ayrıca saygı değeri düzeyi ortalama puanlarının toplam algılanan öğretmen tutumları düzeyi ortalama puanlarından yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin saygılı olma eğilim düzeyi ortalama puanlarının toplam algılanan öğretmen tutumları düzeyi ortalama puanlarından ve alt boyutlarının ortalama puanlarından (demokratik tutum, otoriter tutum, serbest tutum) yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin

algıladıkları demokratik öğretmen tutumları düzeyinin diğer alt boyutları algılama düzeylerinden (otoriter tutum, serbest tutum) ve toplam algılanan öğretmen tutumları düzeyinden daha yüksek olması, öğrencilerin demokratik öğretmen tutum özelliklerini kendi algılama düzeylerine daha yakın buldukları şeklinde yorumlanabilir. Demokratik tutum özellikleri gösteren öğretmenler, demokratik öğrenme-öğretme ortamında demokratik grup lideri rolünü üstlenir. Diğer bir ifadeyle demokratik tutum sergileyen öğretmenlerin görevi laboratuvarında bulunan yönetici bilim insanı ile aynı şekildedir. Demokratik öğretmen tutumu sergileyen öğretmenlerin asıl amaçları öğrencilere önemli konularda lider olmaktır (Hoşgörür, 2006). Öğrencilerin söz konusu ortamda lider rolündeki öğretmeni kendilerine daha yakın hissederek fikirlerini daha rahat ifade edebileceği, bu durumun saygılı olma eğilimlerine ve diğer değer gelişimlerine de hizmet edebileceği bu nedenle elde edilen sonuçların bu öğretille desteklendiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilim düzeyleri arasında; algılanan öğretmen tutumlarının alt boyutları olan demokratik öğretmen tutumu ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı, otoriter öğretmen tutumu ile negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı, serbest öğretmen tutumu ile negatif yönlü oldukça düşük düzeyde anlamlı olmayan, toplam öğretmen tutumu ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin saygılı olma eğilimlerinin, toplam algıladıkları öğretmen tutumları arttıkça arttığı, algılanan öğretmen tutumlarının alt boyutlarından demokratik öğretmen tutumu algıları arttıkça arttığı, otoriter öğretmen tutumu algıları ve serbest öğretmen tutumu algıları arttıkça azaldığı söylenebilir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin saygılı olma eğilimlerinin algıladıkları öğretmen tutumlarıyla ilişkili olduğu, algılanan demokratik öğretmen tutumlarının saygılı olma eğilimlerini olumlu etkilediği, algılanan otoriter ve serbest öğretmen tutumlarını ise olumsuz etkilediği söylenebilir. Sarmusak (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin saygılı olma eğilimlerini açıklayan önemli değişkenlerden birinin öğrencilerin demokratik öğretmen tutum algılarının olduğu ve öğrencilerin bu algıları ile saygılı olma eğilimlerinin doğru orantılı olduğu, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ne kadar çoksa öğrencilerin saygılı olma eğilimlerinin de o kadar çok olduğu sonucunu elde etmiştir. İnel ve Urhan (2018) yaptıkları çalışmada, çalışma grubunda yer alan öğrenciler için en önemli değer öğrenme aracının aile olduğu, akrabaların ve öğretmenlerin en çok tercih edilen model olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin, aileleri ve öğretmenlerinden dürüstlük, çalışkanlık değerlerini öğrendiklerini, ailelerinden öğrendikleri değerlerden farklı olarak saygı değerini öğretmenlerinden öğrendiklerini söyledikleri sonucunu elde etmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen sonuçların alanyazın ile paralel olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre algıladıkları öğretmen tutumları ve saygılı olma eğilim düzeylerine dair; kız öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutum ortalamalarının erkek öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutum ortalamalarından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin algıladıkları otoriter ve serbest öğretmen tutum ortalamalarının kız öğrencilerin algıladıkları otoriter öğretmen tutum ortalamalarından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencinin ailesinden ve sosyal çevreden aldığı değer ve davranış kalıplarının öğrenme-öğretme ortamı ile edindirileceklerle çelişmesi ve uyuşmaması, öğrencinin arada kalmasına sebep olarak karar alma sürecini zorlaştırır (Öztürk, 2011). Buna göre; erkek öğrencilerin algıladıkları otoriter ve serbest öğretmen tutum düzeyleri kız öğrencilerden yüksek olurken kız öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutum düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olması, ataerkil aile ortamında yetişmeleri, ailede erkeğin otorite figürü olarak algılanması, buna karşın annenin ailede daha çok demokratik ortam sağlayıcı rolünde olması, kız çocuklarına biçilen rollerin daha naif olması, ailede başlayarak toplumun geneline yayılan kadın ve erkeğe atfedilen rollerin öğrencilerde algıda seçicilik olarak öğretmenin sınıf içi tutumlarının erkek öğrencilerde daha çok otoriter ve serbest tutum olarak, kız öğrencilerde demokratik tutum olarak algılanmasına yol açtığı yönünde yorumlanabilir. Demir'in (2003) yaptığı araştırmada, ilköğretim kademesinde sınıf öğretmenlerinin sergiledikleri demokratik davranışlara yönelik öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmanın sonunda, öğretmenlerin demokratik olduğunu kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha çok savunmuşlar; erkek öğrenciler ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok demokrat olduğu görüşünü savunmuşlardır. Dolayısıyla araştırmada elde edilen sonuçlar literatür ile paralellik göstermektedir. Kız öğrencilerin algıladıkları toplam öğretmen tutum ortalamalarının erkek öğrencilerinin algıladıkları toplam öğretmen tutum ortalamalarından düşük olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir. Kız öğrencilerin saygılı olma eğilim ortalamalarının, erkek öğrencilerin saygılı olma eğilim ortalamalarından yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir. Sarmusak (2011) ilköğretim öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada; cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin saygılı olma eğilimini doğrudan yordadığı ve kız öğrencilerin saygılı olma eğilimlerinin, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Dolayısıyla söz konusu araştırma ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar; kız öğrencilerde saygılı olma eğiliminin erkek öğrencilerden yüksek olması bakımından paralellik gösterirken anlamlılık açısından çelişmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumlarının alt boyutlarından demokratik öğretmen tutumu düzeyinin; 5. sınıf düzeyinde 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum 5. sınıf öğrencilerinin yaş gruplarının ve gelişim özellikleri (görevleri) bakımından daha kendi içinde özgür ve demokratik olmaları, hayal dünyalarının henüz dış otorite ve toplum tarafından şekillendirilmemiş ve müdahale edilmemiş olması ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla 5. sınıflar yaşları ve gelişim seviyeleri gereği öğretmen tutumlarını daha demokratik olarak algılamaktadır. Öğretmenin öğrenci ile olan ilişkisinde, öğrencinin davranışlarının onaylanması çok önemlidir. Otoriter öğretmen tutumunda öğrencinin belli kalıbın dışında olan davranışlarının reddedilmesi iletişimin bozulmasına ve çatışmaya neden olur. Öğretmen ve öğrenci iletişimde sorunların olması, öğrencinin olduğu şekliyle kabul edilmemesinin sonucudur. Ancak öğrencinin olduğu gibi kabul edildiği bir eğitim ortamında kendi değerlerini kabullenmesi beklenebilir (Şahin, 2011).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumlarının alt boyutlarından otoriter öğretmen tutumu düzeyinin; 8. sınıf düzeyinde 5 ve 6. sınıf düzeylerinden daha yüksek olduğu, 7. sınıf düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeye ulaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum 8. sınıf öğrencilerinin yaşlarının ve gelişim düzeylerinin diğer sınıf seviyelerinden farklı olması ve disiplin konusunda daha tutucu bir öğretmen tutumu gerektirdiği ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca Sarmusak'ın (2011) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğretmen tutumlarının 5. sınıf öğrencilerinde 4. sınıf öğrencilerinden daha çok otoriter algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sınıf seviyesi arttıkça öğretmen tutumlarının daha fazla otoriter algılandığı yorumu yapılabilir. Bu durumda araştırma sonucunun literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumlarının alt boyutlarından serbest öğretmen tutumu düzeyinin; 8. sınıf düzeyinde 5. sınıf düzeylerinden daha yüksek olduğu, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeye ulaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum öğrencilerin yaşları ve gelişim düzeyleri arttıkça özgürlüğe (serbestlik) olan yönelim ve ihtiyaçlarının artması nedeniyle öğretmenlerin göstermiş olduğu serbest tutumu algılama düzeyleri 8. sınıfların ilgi ve ihtiyaçlarına daha uygun ve yönelik olduğu için daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Gül ve Güneş (2009) bu dönemde ergenlerin bağımsız olma ve kimlik bulma sebebi ile zor süreç geçirdiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu durum elde edilen sonuç ile paraleldir.

Ortaokul 8. sınıf düzeyinde algılanan öğretmen tutumlarının alt boyutlarından otoriter tutum ve serbest tutumun diğer sınıf seviyelerine göre (5. ve 6. sınıf) daha yüksek olması; 8.sınıf öğrencilerinin gelişim dönemleri gereği bireysel-

leşmenin daha çok öne çıkması nedeniyle yakın ve uzak çevrelerinde bulunan anne-baba, öğretmen gibi otorite figürlerinin göstermiş oldukları tutum ve davranışları özgürlüklerine yapılmış müdahale olarak görüp uç noktalarda algılama eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden; gelişim dönemleri, farkındalık seviyeleri, olgunluk düzeyleri, algılama biçimleri açısından farklı olmaları ve öğretmen ile daha çok özdeşim kurma eğiliminde olmaları sebebi ile öğretmenin gösterdiği tutumları daha çok içselleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Özgürlük isteğinin ön plana çıktığı ergenlik döneminde, gençler davranışlarını kendilerinin kontrol etmeleri gerektiği inancına sahiptirler. Disiplin bu dönemde sorun olabilir. Bu durumda en uygun yaklaşım, çevrelerindeki yetişkinlerin olgun kararlar verebileceklerini düşündükleri alanlarda gençlere özerklik tanımlarıdır (Aydın, 2005). Dolayısıyla, ergenlik dönemi özelliklerinin daha yoğun görüldüğü 8. sınıf öğrencilerinin öğretmen tutumlarını daha çok otoriter veya serbest öğretmen tutumu şeklinde algılamalarına neden olmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen tutumlarının alt boyutlarından toplam öğretmen tutumu düzeyinin; 5. sınıf düzeyinde 8. sınıf düzeylerinden daha yüksek, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeye ulaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmen, bir öğrenciye ahlaki özellikler açısından örnek teşkil eder. Öğretmen öğrencilere kibar ve saygılı davranırsa bunu gören diğer öğrenciler öğretmeni bu yönüyle taklit ederek model alırlar. Öğretmen, öğrencilerin kusurlarını hoş görebilirse, öğrencilerin de diğer insanların hatalarını hoş görüyle karşılaması beklenebilir (Goleman, 1998). Bu durum 5. sınıf seviyesinde öğrencilerin öğrenme algılarının daha çok dış otoriteye bağlı olması, odaklarının gelişim düzeyleri gereği daha çok öğretmende olması, öğretmenin her türlü tutum ve davranışlarının daha çok rol model alınması ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla öğretmene ve öğretmenin her türlü davranışına ve tutumuna yönelik algıları daha açıktır.

Ortaokul öğrencilerinin saygılı olma eğilimleri sınıf düzeylerine göre bakıldığında 5. sınıf düzeyinde 8. sınıflardan daha yüksek, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde anlamsız olduğu, 6. sınıf düzeyinde, 8. sınıf düzeyinden daha yüksek 5 ve 7. sınıf düzeylerinde anlamsız olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça saygılı olma eğilim düzeylerinin azalması sonucu; yaşları arttıkça otoriteye bağılılıklarının azalması, daha çok bireyselleşmeleri, kişiliklerinin oluşmasında sosyal medyanın olumsuz etkileri, aile yaşantılarında meydana gelen olumsuzluklar ve toplumda meydana gelen olumsuzlukların ergenlik dönemi ile birleşmesinin öğrencide meydana getirdiği etkilerin sonucu şeklinde yorumlanabilir. Başcı (2012) çalışmasında öğretmenlerin saygı, çalışkanlık, sorumluluk ve

dayanışma gibi değerlerin öğrencilere kazandırılması gereken değerler arasında en önemlileri olduğunu belirtmiştir. Ancak Yiğittir (2009) ve Çengelci (2010) çalışmalarında, yaptıkları değerler eğitimi ile aile, toplum ve medyanın etkilerinin sebep olduğu olumsuz yaşantıların birbirleriyle çelişmesinden dolayı öğrencilerle problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaşları arttıkça aile-medya-toplum üçlüsünün olumsuz etkilerine daha çok maruz kalmaları dolayısıyla elde edilen sonucun literatürle paralel olduğu söylenebilir. Tüm bu elde edilen sonuçlar ve literatür ışığında aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir:

Araştırma, nicel bir yöntemle ve tarama modeli doğrultusunda ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen bir çalışmadır. Araştırma konusu; nitel, nicel-nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı, farklı sınıf düzeylerinde veya farklı yaş gruplarında yenilenebilir.

Araştırmada algılanan öğretmen tutumlarının, ortaokul öğrencilerinin saygı değerlerini farklı değişkenlere göre nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumlarının sahip oldukları saygı değerini etkilediği görülmüştür. Algılanan öğretmen tutumlarının öğrencilerin sahip oldukları diğer değerleri nasıl etkilediğine dair nitel veya nicel yöntemler kullanılarak daha kapsamlı, ayrıntılı ve derinlemesine farklı çalışmalar yapılabilir. Yapılabilecek bu çalışmalarla elde edilecek sonuçlar doğrultusunda daha etkili değerler eğitimi yapılabilmesi adına eğitim-öğretim programlarında düzenleme yapılabilir.

Araştırmada, öğrencilerin, öğretmen tutumlarını algılama biçimleri ve saygılı olma eğilimleri açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin öğretmen tutumlarını algılama biçimlerini ve saygılı olma eğilimlerini etkileyebilecek; kişisel özellikler, aile, sosyal çevre, okul iklimi, sosyo-ekonomik durum, gelişen teknoloji, yeniçağın getirdiği ihtiyaçlar, küresel olayların etkileri gibi değişkenler doğrultusunda farklı araştırmalar yapılabilir.

Son olarak araştırmada; öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça saygı değeri düzeylerinde azalma olduğu ve öğretmen tutumlarının ise daha otoriter algılandığı sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçların nedenleri üzerinde durularak gerekli tedbirlerin alınması, öğretmen tutumlarında çağın gerekleri, yeni nesil öğrenci özellikleri, kişilik özellikleri göz önünde bulundurularak yeniliklere gidilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmen tutumlarında yeni anlayışların denenmesi, öğretmen tutumlarının daha demokratik ve ihtiyaçlara cevap verir nitelik kazanmasının sağlanması, öğretmen tutumlarının eğitim kurumlarında yapılan değerler eğitimi daha çok destekler niteliğe kavuşturulması yetiyecek yeni nesiller açısından toplum huzuru için önerilmektedir.

Extended Abstract

Introduction

When a person in the process of socialization learns the common behavior patterns, rules, and principles of the society, he establishes a connection between his individual goals and the goals of the society and ultimately internalizes the common values (Köknel, 1996). The value that constitutes an important aspect of a person's life is "an abstract measure, value that aims to determine the importance and meaning of any concept", as defined by the Turkish Language Association (2018) Dictionary.

In the Values Education Directive prepared by the Ministry of National Education (2019a), features related to "Respect, Empathy, and Respect for Differences" are directly included. The long-term purpose of values education is to help with moral issues that have become problematic in today's society and to build a more reliable world for society (Altan, 2011). Internalization of values by individuals, transferring them to future generations, and keeping them alive is one of the basic tasks of education systems (Çakıroğlu, 2013). In this sense, schools provide the opportunity to build a healthy society by ensuring that values are transmitted to new generations (Dewey, 2008). Therefore, schools are no longer institutions that only offer academic knowledge and aim for success only in this aspect.

TDK (2009) defines the value of respect as "the feeling of love and respect that causes one to act carefully, attentively and moderately towards someone or something due to their value, superiority, old age, usefulness and holiness." One of the most important elements in teaching respect and ethics is being a role model. Students observe their teachers' attitudes, behaviors, approaches to their profession, the way they communicate with their superiors, colleagues, and assistants, the way they treat students, and most importantly, their reactions to students' questions, answers, and homework (Gardner, 2006). Teacher attitudes can be grouped into three: democratic attitude, authoritarian attitude, and liberal attitude (Tezcan, 1985).

In the literature, Thornberg and Oğuz (2013) in their study based on teachers' opinions concluded that behaviors such as showing respect, being tolerant, helping, acting fairly and honestly, and showing empathy are among the most important behaviors that students should acquire. It has been observed that there is no direct study on values and teacher attitudes in Türkiye. Sarmusak (2011) investigated the effect of the empathic tendencies and perceived teacher atti-

tudes of primary school 4th and 5th graders on student values, but there is no such study at the secondary school level. This study will investigate to what extent perceived teacher attitudes explain the value of respect. In this context, it is thought that the research to be conducted will contribute to the value formation process of secondary school students in Türkiye in terms of perceived teacher attitudes and the value of respect.

This work was conducted to examine the level of teacher attitudes and respect values perceived by secondary school 5th, 6th, 7th, and 8th grade students, and to analyze whether there is a significant relationship between them, and whether they differ significantly according to different variables (gender, grade level). For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. What is the level of teacher attitudes and respectful tendencies perceived by secondary school students?
2. Is there a significant relationship between teacher attitudes perceived by secondary school students and their tendency to be respectful?
3. Do secondary school students' perceived teacher attitudes and respectfulness levels differ significantly according to gender?
4. Do secondary school students' perceived teacher attitudes and respectful tendencies differ significantly according to their grade levels?

Method

The relational survey method is one of the most frequently used methods in descriptive research types. For this reason, descriptive research is also known as survey research (Erkuş, 2005). This research is a descriptive research and conducted through general survey model. To determine the level of teacher attitudes and respect values perceived by secondary school students, written information was collected from the students through the Teacher Attitudes Student Form and the Inclination for Respect Scale.

Study group

The study group of the research consists of a total of 359 students, 173 female and 186 male, including 5th grade (61), 6th grade (97), 7th grade (73), and 8th grade students (128) studying in a secondary school in İzmit district of Kocaeli province. The sample selection in the research was made using the "Easily Accessible Sampling Method", one of the purposive sampling methods.

Data collection tool

In the research, “Teacher Attitudes Student Form “ and “Inclination for Respect Scale” developed by Sarmusak (2011) were used. “Teacher Attitudes Student Form” is a scale consisting of 19 items with three dimensions (democratic attitude, authoritarian attitude, and liberal attitude). The “Inclination for Respect Scale” is one-dimensional and consists of 14 items.

Data analysis

The data obtained were analyzed with the SPSS 25 package program in the context of the purpose and questions of the research. Frequency, arithmetic mean, standard deviation, correlation, and t-test analyses were performed to analyze the data.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In the study, when the descriptive statistics of secondary school students’ perceived teacher attitudes and respectfulness tendency levels were analyzed, it was concluded that the mean scores of the democratic attitude perception level, which is one of the sub-dimensions of perceived teacher attitudes, were higher than the mean scores of the authoritarian attitude and liberal attitude perception level, and the mean scores of respect value level were higher than the mean scores of total perceived teacher attitudes level. In addition, it was concluded that the mean scores of secondary school students’ respectfulness tendency level were higher than the mean scores of the total perceived teacher attitudes level and the mean scores of its sub-dimensions (democratic attitude, authoritarian attitude, liberal attitude). Therefore, the fact that the level of democratic teacher attitudes perceived by secondary school students is higher than the perception levels of other sub-dimensions (authoritarian attitude, liberal attitude) and the total perceived teacher attitudes level can be interpreted as that students find the democratic teacher attitude characteristics closer to their own perception levels. The main aim of teachers who exhibit democratic teaching attitudes is to be leaders in important matters to students (Hoşgörür, 2006). It can be said that the results obtained are supported by this doctrine.

When the relationship between secondary school students’ perceived teacher attitudes and their respectfulness tendency was examined, it was concluded that there is a positive, moderately significant relationship with democratic teacher attitude, a negative, low significant relationship with authoritarian teacher

attitude, a negative, low and non-significant relationship with liberal teacher attitude, and a positive, low significant relationship with total teacher attitude which are the sub-dimensions of perceived teacher attitudes. In their study, İnel and Urhan (2018) found that the most important valuable learning tool for the students in the study group was family and that relatives and teachers were the most preferred models. In addition, in the study students said that they learned the values of honesty and diligence from their families and teachers and that they learned the value of respect from their teachers, unlike the values they learned from their families. Therefore, it can be said that the results obtained in this research are in parallel with the literature.

When the relationship between secondary school students' perceived teacher attitudes and respectfulness tendency levels according to gender was analyzed, it was concluded that the mean of democratic teacher attitude perceived by female students was higher than the mean of democratic teacher attitudes perceived by male students and this difference was statistically significant. It was concluded that the mean of authoritarian and liberal teacher attitudes perceived by male students was higher than the mean of authoritarian teacher attitudes perceived by female students and this difference was statistically significant. Sarmusak (2011), in her research conducted with primary school students found that gender variable directly predicts students' tendency to be respectful and that female students' tendency to be respectful is higher than that of male students. Therefore, the research in question and the results obtained in this research are parallel in terms of the tendency to be respectful being higher in female students than male students, however contradictory in terms of significance.

It was concluded that the level of democratic teacher attitude, one of the sub-dimensions of teacher attitude perceived by secondary school students. was higher at the 5th grade level than at the 6th, 7th, and 8th grade levels. It was also found that the level of authoritarian teacher attitude, one of the sub-dimensions of teacher attitudes perceived by secondary school students, was higher at the 8th grade level than at the 5th and 6th grade levels but did not reach a statistically significant level at the 7th grade level. In the study conducted by Sarmusak (2011) with primary school students, it was concluded that teacher attitudes were perceived more authoritarian in 5th grade students than in 4th grade students. Therefore, it can be interpreted that as the grade level increases, teacher attitudes are perceived as more authoritarian. In this case, it can be said that the research result is in parallel with the literature. Another finding of the research

shows that the level of liberal teacher attitude, one of the sub-dimensions of teacher attitudes perceived by secondary school students, was higher at the 8th grade level than at the 5th grade level but did not reach a statistically significant level at the 6th and 7th grade levels. Therefore, 5th graders perceive teacher attitudes as more democratic due to their age and development level. Problems in teacher-student communication are the result of not accepting students as they are. However, in an educational environment where students are accepted as they are, they can be expected to accept their own values (Şahin, 2011).

It was concluded that the level of total teacher attitude, one of the sub-dimensions of teacher attitudes perceived by secondary school students, was higher at the 5th grade level than at the 8th grade level and did not reach a statistically significant level at the 6th and 7th grade levels. A teacher sets an example for a student in terms of moral characteristics. If the teacher treats the students politely and respectfully, other students who see this will imitate the teacher in this aspect and take him as a model. If the teacher can tolerate students' shortcomings, students can also be expected to tolerate other people's mistakes (Goleman, 1998). This may be associated with the fact that students' learning perceptions at the 5th grade level are more dependent on external authority, their focus is more on the teacher due to their developmental level, and all kinds of attitudes and behaviors of the teacher are taken as more of a role model. Therefore, their perception of the teacher and all kinds of behavior and attitudes of the teacher are clearer.

When secondary school students' tendency to be respectful was examined according to the grade levels, it was found that it was higher at the 5th grade level than the 8th grade level, insignificant at the 6th and 7th grade levels, and was higher at the 6th grade level than the 8th grade level and was insignificant at the 5th and 7th grade levels. Başcı (2012) stated in his study that teachers' values such as respect, diligence, responsibility, and solidarity are the most important values that should be imparted to students. However, Yiğittir (2009) and Çengelci (2010) stated in their studies that they had problems with the students due to the conflict between the values of education they provided and the negative experiences caused by the effects of family, society, and the media. It can be said that the result obtained is in parallel with the literature, as students are more exposed to the negative effects of the family-media-society trio as they get older. In the light of all these results and the literature, some suggestions are given below:

The research can be renewed at different grade levels or different age groups, using qualitative, quantitative-qualitative methods together. It is seen that the

students' perceived teacher attitudes affect their tendency to be respectful. Different research can be conducted in line with variables such as personal characteristics, family, social environment, school climate, socio-economic situation, developing technology, needs of the new age, and the effects of global events.

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): Nurcan ÖZCAN, Yusuf KESKİN, Şener DOĞAN

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.

Kaynakça

- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zeka kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 1-55.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Nobel Basım.
- Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi* (11. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Başcı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk üniversitesi.
- Büyükkaragöz, S. S. (1995). *Yükseköğretim programları ve demokratik tutumlar*. Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Demir, M. K. (2003). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri demokratik davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum eğitim klasikleri dizisi-1* (H. A. Başman, Çev.). Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Erjem, Y. ve Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve gençlik: Yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 15-30.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin Yayıncılık.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Harvard Business School Press.
- Goleman, Daniel. (1998). *Duygusal zeka neden IO'den daha önemlidir?* Varlık Yayınları.

- Göksu, T. (2007). *Sosyal psikoloji*. Seçkin Yayıncılık.
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 79-1001.
- Hoşgörür, V. (2006). İletişim. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- İnel, Y. ve Urhan, E. (2018). Model analizi etkinliği: ortaokul öğrencileri hangi değerleri kimden öğreniyor? *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 2(1), 44-50. 10.29345
- Kant, I. (2009). *Eğitim üzerine ruhun eğitimi-ahlakî eğitim-pratik eğitim* (A. Aydoğan, Çev.). Say Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (2007). *Yükseköğretime öğrenci seçme sınavının yordama geçerliği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kaya, Z. (2006). *Olumlu öğrenme ortamı oluşturma, Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Kıral, E. (2018). Kayıp giden bir değer: Saygı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 4-10.
- Köknel, Ö. (1996). Hoşgörünün ruhsal-toplumsal temelleri. O. Bekir (Ed.), *Hoşgörü ve eğitim*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Maden, K. (2017). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programında saygı değerinin yeri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Güçlü yarınları için 2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019a). *Değerlere eğitimi yönergesi*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019b). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Özgül, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Öztürk, B. (2011). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 149-191). Pegem Akademi.
- Sarmusak, D. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlaki değer yargılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şahin, H. (2011). Okulda kişiler arası ilişkiler ve iletişim. A. Kaya (Ed.), *Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Tekin, M., Yıldız, M., Lök, S. ve Taşgın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 204-224.
- Tezcan, M. (1985). Eğitimcilerin gençlere ilişkin olumlu ve olumsuz tutumları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 113.

- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Turan, C. ve Arslan, S. (2016). İlkokul öğrencilerinde evrensel ve insani değerlerin kazandırılma sürecinin, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education*, 5(1), 26-41.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://www.tdksozluk.com/>
- Yapıcı, M. (2007). Öğretmen tutumları ve yansımalar. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3). <http://docplayer.biz.tr/30835342-Ogretmenalgilari-ve-yansimalar-mehmet-yapici.html>
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

İnsani Değer Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması

Testing The Efficiency of the Human Value Oriented Cyber Bullying Psycho-Education Program

Çiğdem BERBER ÇELİK Sorumlu Yazar, Doç. Dr. | Corresponding Author, Assoc. Prof.
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize / Türkiye. | Recep Tayyip Erdogan University,
Rize / Türkiye
cigdem.berbercelik@erdogan.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-6112-8943>

Semanur HACIOĞLU, Yüksek Lisans Öğrencisi | Master Degree Student
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize / Türkiye. | Recep Tayyip Erdogan University,
Rize / Türkiye
semanur_hacioglu22@erdogan.edu.tr
<https://orcid.org/0009-0003-5238-4835>

Hatice TERZİ, Yüksek Lisans Öğrencisi | Master Degree Student
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize / Türkiye. | Recep Tayyip Erdogan University,
Rize / Türkiye
hatice_terzi22@erdogan.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-8866-2702>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 01.06.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.10.2023

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2023

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atf/Citation: Berber Çelik, Ç. & Hacıoğlu, S. & Terzi, H. (2023). İnsani Değer Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (46), 347-375.

<https://doi.org/10.34234/ded.1295628>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Yazar Katkıları / Author Contributions:

BERBER ÇELİK, Ç. (%50), HACIOĞLU, S. (%30), TERZİ, H. (%20)

Öz: Teknolojiyi yoğun bir şekilde kullanan ergenlerin siber ortamlarda zorbalığa maruz kaldıkları ve bu durumu çözmeye yönelik girişimlerinin de sınırlı olduğu görülmektedir. Bu anlamda söz konusu sorunun çözümüne yönelik müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, insani değerler temelli hazırlanan psiko-eğitim programının, ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları ve baş etme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel desene göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunda, Karadeniz bölgesindeki bir ortaöğretim kurumunda 9., 10. ve 11. sınıflarda öğrenim görmekte olan 10 deney ve 10 kontrol grubunda olmak üzere toplam 20 erkek ortaöğretim öğrencisi yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu, Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği ve Ergenlere Yönelik Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği çalışmada veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Deney grubuna 8 oturumdan oluşan ve her oturumda bir insani değer ön plana çıktığı eğitim programı uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ailelerine ise yine 2 oturumluk siber zorbalıkla ilgili bir eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna ise hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Ön test, son test ve izleme testi sonuçları karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bulgular, insani değer yönelimli psiko-eğitim programının ergenlerin siber zorbalıkla ilişkili duyarlılıklarını ve başa çıkma düzeylerini arttırdığını göstermiştir. Sonuç olarak, değerler baz alınarak oluşturulan müdahale programının ergenlerin şu anki önemli problemlerinden biri olan siber zorbalık üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Siber Zorbalık, İnsani Değerler, Psiko-eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

&

Abstract: It is seen that adolescents who use technology intensively are exposed to bullying in cyber environments and their attempts to solve this situation are limited. In this sense, interventions are needed to solve the problem in question. In this study, it was aimed to examine the effect of the psycho-education program based on human values on the sensitivity and coping levels of adolescents regarding cyberbullying. The study group of the research, which was designed according to the quasi-experimental design, included a total of 20 male secondary school students, 10 in the experimental group and 10 in the control group, studying at the 9th, 10th and 11th grades in a secondary education institution in the Black Sea region. Personal Information Form, Cyberbullying Sensitivity Scale and Adolescents' Cyberbullying Coping Scale were used as data collection tools

in the research. A training program consisting of 8 sessions and in which a human value came to the fore in each session was applied to the experimental group. The families of the students in the experimental group were given a two-session training on cyberbullying. No intervention was made in the control group. The results of the pre-test, post-test and follow-up test after 2 months were analyzed with the two-factor analysis of variance technique. The findings showed that psycho-education program centered on human values, effectively heightened the sensitivity and coping levels of adolescents related to cyberbullying. As a result, it can be said that the intervention program based on values has an effect on cyberbullying, which is one of the current important problems of adolescents.

Keywords: Cyberbullying, Human Values, Psycho-education, Guidance and Psychological Counseling

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

Giriş

Dijital dünyanın insanlara sunduğu internet, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal hayata etkisi öngörülemez bir hızda artış göstermektedir. Bu etki, teknolojiyi yoğun kullanan ergenler ve gençler üzerinde daha fazladır (Akpınar, 2003; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Peker, 2013; Günlü ve Ceyhan, 2017; Odabaşı vd., 2007). Çağın teknolojileri olarak bilinen internet ve sosyal medya uygulamaları gençler tarafından benimsenmiş ve sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Peker ve İskender, 2015). Sosyal medya uygulamaları sayesinde de coğrafya, dil, ırk, cinsiyet bakımından farklılık gösteren birçok insana, çok kısa bir zaman içerisinde ulaşılabilir. Aynı zamanda bu uygulamalar, insanları istediği şekilde etkileyebilme gücünü gençlere sağlamaktadır. Bu nedenle gençlerin bu uygulamaları kullanım sıklığı da artmıştır. (Dinç, 2020; Vural Akıncı ve Bat, 2010). Bunun yanında cep telefonları, elektronik posta, mesajlaşma uygulamaları, sohbet odaları, web sayfaları vb. elektronik temelli iletişim araçları da yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Campbell, 2005). Sonuç olarak söz konusu uygulamaların insanlar tarafından benimsenmesi, teknolojiyi yaşamın vazgeçilmez bir unsuru haline getirmiştir (Januszewski ve Molenda, 2007).

Gençlerin bilgiye daha kolay ulaşabiliyor olması, ders öğrenimini daha eğlenceli hale getirmesi, daha kolay ve hızlı bir şekilde yeni ilişkiler kurmaya fırsat vermesi, teknolojinin gençlere sağladığı olumlu etkiler arasında yer alabilir (Akca ve Sayımer, 2017; Murphy ve Beggs, 2003). Buna karşın bilgi ve

iletişim teknolojilerini kullanırken gençlerin karşılaşabileceği birtakım tehlikeler de bulunmaktadır. Virüs ve spam içeren zararlı yazılımları tıklama, kimliği belirsiz kişiler tarafından özel bilgilerinin çalınması ve paylaşılması gibi kişinin güvenliğini tehdit eden durumlarla karşı karşıya gelinebilmektedir (Akca ve Sayımer, 2017; Odabaşı vd., 2007). Diğer taraftan psikolojik boyutta karşımıza çıkan tehlike ise siber zorbalıktır (Patchin ve Hinduja, 2010; Peker ve İskender, 2015). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin benimsenip yaygınlaşmasıyla birlikte, daha çok gençler arasında, internet ve cep telefonları gibi siber ortamlarda zorbalık yaşanmaya başlandığı belirtilmektedir (Akca ve Sayımer, 2017; Arıcağ, vd., 2008; Raskauskas ve Stoltz, 2007). Bu ortamlarda yaşanan zorbalığa da sanal zorbalık veya elektronik zorbalık olarak adlandırılan siber zorbalık denilmektedir (Akca ve Sayımer, 2017). Siber zorbalık; kişi veya kişilerin birey veya gruplara kötü amaçlarla, zarar vermek için yaptığı, bunu yaparken de iletişim ve bilgi teknolojilerini kullandığı eylemler olarak tanımlanmaktadır (Belsey, 2006; Li, 2008). Bu eylemler arasında cep telefonları ile kişi veya kişilerin izni olmadan, fotoğraflarının çekilmesi ve bu fotoğrafların izinsiz paylaşılması, elektronik posta veya mesaj uygulamaları kullanarak kişi veya kişileri rahatsız eden, alay eden, taciz eden ve rahatsızlık verip tehdit eden mesajların atılması, kişi veya kişilerin web sayfasına ya da hesaplarına istenmeyen, olumsuz (tehdit edici, hakaret edici) mesajlar, yorumlar ve resimlerin eklenmesi, siber ortamda kişi ve kişilere ilişkin dedikoduların yapılması, kötüleyen veya utandıran içeriklerin hazırlanması sayılabilir (Akca vd., 2014; Erdur Baker ve Tanrikulu, 2010).

Siber zorbalığın bireyler üzerinde birçok farklı boyutta olumsuz etkileri görülebilmektedir. Korku, kaygı, güvensizlik, çaresizlik gibi duygusal; depresyon, intihar düşünceleri, düşük benlik saygısı, kendini ve başkalarını suçlama gibi bilişsel; kendine zarar verme, öfkeyi kontrol edememe, okula devam etmeme, akademik başarının düşmesi, beslenme ve uyku sorunları gibi davranışsal; aile ve arkadaşlık ilişkilerinin bozulması, içe kapanma gibi sosyal sorunlar görülebilmektedir (Akbaba ve Eroğlu, 2013; Akbıyık ve Kestel, 2016; Arıcağ, 2012; Beran ve Li, 2005; Erdur Baker, 2013; Erdur Baker ve Tanrikulu, 2010; Price ve Dagleish, 2010). Neden olduğu bu olumsuz sonuçlarla beraber, siber zorbalık vakaları tüm dünyada artış göstermekte ve bu açıdan bireyler için tehdit edici bir probleme dönüşmektedir. Bu nedenle günümüzde, siber zorbalığı önleyebilmek ve etkili bir şekilde mücadele edebilmek için akademisyenler ve kanun koyucular harekete geçmiştir. Aynı zamanda gençler arasında yaygın olarak görülen siber zorbalığın, her yıl ciddi bir oranda öğrencileri de etkilemesi ve öğrenciler arasında siber zorbalığın yaygınlaşması, eğitimciler ve okul yöneticilerini de bu sorunun

önüne geçilmesi ve çözüm bulunması yönünde harekete geçirmiştir (Akca ve Sayımer, 2017; Chan ve Wong, 2015; Hinduja ve Patchin, 2010; Willard, 2007). Yapılan çalışmalara bakıldığında çözüm önerilerinden birinin, bireylerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının artırılması olduğu görülmektedir (Gölpek Sarı ve Seferoğlu, 2019; Kılınç ve Gündüz, 2017; Rodop vd., 2022).

Siber zorbalığa duyarlı olmak; bireylerin siber zorbalığın ne olduğunu, hangi davranışların siber zorbalık olduğunu bilmesi ve bu risklerden haberdar olması, siber zorbalığa maruz kalmamak için neler yapması gerektiğini bilmesi ve önlem alması olarak tanımlanmaktadır (Tanrıkulu vd., 2013). Bu açıdan bireylerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının artırılması; onların sanal ortamdaki güvenliğinin sağlanması, dolayısıyla siber zorbalığın önlenmesi ve bu durumlarla etkili bir şekilde mücadele edilebilmesi için çok önemlidir (Doğan vd., 2016; Kozan ve Bulut Özek, 2019). Literatüre bakıldığında, bireylerin siber zorbalık olaylarıyla başa çıkma şekli ve düzeyinde de sorunlar olduğu görülmektedir. Topçu ve Erdur Baker (2016)'in yapmış olduğu bir çalışmada siber zorbalığa maruz kalan 14-18 yaş arasındaki 666 öğrencinin sadece %45,1'i bu olaylardan sonra yardım aldığını belirtmiştir. Fakat duyarlılık kadar, bu olayların önlenmesi ve mücadelesinde baş etme düzeyinin de önemli olduğu belirtilmektedir (Eliçora, 2020; Rodop vd., 2022; Yiğit ve Seferoğlu, 2017). Arıkan vd. (2018)'ne göre bireylerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin artırılması, bu kişilere ve bu olaylara maruz kaldıklarında neler yapabilecekleri konusunda baş etme stratejileri hakkında farkındalık kazandırılması, bu olayların önlenmesi ve çözümlenmesinde oldukça etkilidir. Aynı zamanda okulda yürütülen çalışmaların da başarıya ulaşması için öğrencilerin baş etme stratejileri bakımından desteklenmesinin gerekli ve önemli olduğunu belirtmektedirler.

Okulda yürütülen siber zorbalığa yönelik duyarlılık ve baş etme stratejilerinin öğrencilere kazandırılmasını içeren çalışmaların, başarıya ulaşması için önemli görülen bir nokta da öğretmen, veli ve okul müdürleri ile iş birliği içinde olunması gerekliliğidir. Bu çalışmalarda öğrencilere aktarılan siber zorbalığın ne olduğu, sonuçları, nasıl başa çıkılabileceği vb. bilgiler ve beceriler bakımından, öğretmen, aile ve okul müdürlerinin de bilgilendirilmesi ve bu konular hakkında farkındalık kazandırılmasının önemli olduğu belirtilmektedir. (Chan ve Wong, 2015; Kavuk Kalender vd., 2019; Willard, 2007). Siber zorbalığa ilişkin okulda yürütülen çalışmalar kapsamında önleme ve müdahale programlarının etkin bir şekilde uygulandığı gruplara yönelik psiko-eğitimler verilebilmektedir. Araştırmacılar tarafından da siber zorbalık vakalarının en aza indirgenmesi, önlenmesi ve bu olaylarla etkili

bir şekilde mücadele edilebilmesi için önleme ve müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanması faydalı ve gerekli görülmektedir. Özellikle gençlerin, siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının ve başa çıkma düzeylerinin arttırılması için önemli görülmektedir (Baştürk Akca vd., 2015; Bhat, 2008; Campbell, 2005; Dilmaç ve Aydoğan, 2010; Erdur Baker ve Topçu, 2008; Peker ve İskender, 2015).

Literatüre bakıldığında bazı siber zorbalığı önleme ve müdahale psiko-eğitim programlarının; siber zorbalığa ilişkin duyarlılığı arttırma (Nedim Bal ve Kahraman, 2015), temel insani değerlerin kazandırılarak bireylerin siber zorbalık davranışlarını azaltma (Peker ve İskender, 2015), gerçeklik terapisi temelinde kişiye kendi yaptığı seçimler ve sonuçları ile ilgili farkındalık kazandırarak siber zorbalık davranışlarını azaltma (Tanrıku, 2013), ebeveynlere yönelik siber zorbalık hakkında farkındalık kazandırma (Duman, 2019), siber zorbalık davranışını önleme amacıyla, bilişsel davranışçı terapi temelli siber zorbalığı önleme programının ortaokul yedinci sınıf çocuklarının siber zorbalık yapma, siber zorbalık mağduru olma ve zorbalık bilişlerine etkisini inceleme (Korkmaz Yüksel ve Çekiç, 2019), yaratıcı drama yoluyla siber zorbalığa farkındalık oluşturulması (Baştak ve Altınova, 2015) amacıyla yapıldığı ve etkili olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra siber zorbalık, ahlaki yönden bir sorun olarak düşünülmüş ve saygı, sorumluluk, hoşgörü, yardımseverlik ve dürüstlük gibi değerlerle ilişkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda değerlerin de siber zorbalık olaylarıyla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir (Dilmaç ve Aydoğan, 2010; Peker, 2013). Sosyal alan çalışmacıları, insani değerlerin davranışları açıklamada önemli bir rolünün olduğunu belirtmektedirler (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2018)'na göre değerler, kişilerin kendileri ve diğerleri ile ilgili davranışlarına yön vermekte, yol göstermektedir. Kişiler iyi ve kötü arasında değerleri aracılığıyla seçim yapmaktadır. Hatta yaşamlarında hangi davranışın geçerli, kabul edilebilir hangi davranışın kabul edilemez olduğu konusunda bir takım yerleşmiş değerlerle karşılaşabilmekte ve buna göre karar verebilmektedirler (Dilmaç vd., 2009). Dolayısıyla değerler bir toplumdaki bütün insanlar tarafından uyulması gereken ortak davranış kalıplarını belirlemektedir (Yaman vd., 2009). İnsani değerler ise hayata saygı katan, hayatın saygı, dürüstlük, hoşgörü gibi iyi yanlarını çoğaltan yapı taşlarıdır (Kuçuradi, 1996). Köylü (2007)'ye göre teknolojinin gelişimi ile bireyler sahip oldukları insani değerlerden oldukça uzaklaşmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında siber zorbalığa ilişkin davranışların ve bireylerin duyarlılık ve baş etme düzeyindeki düşüklüğün, insanların özellikle de ergenlerin sahip oldukları insani değerleri ile bağının zayıflaması sonucu ortaya çıktığı söylenebilir.

Sonuç olarak, bireylerin siber zorbalıkla ilgili farkındalık düzeyinin ve mağduriyet sonrası yardım alma davranışlarının, bu olayların önlenmesi ve çözülmesinde çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda siber zorbalığa ilişkin duyarlılığın ve baş etme düzeylerinin arttırılmasında insani değerlerin önemli bir yer tuttuğu da ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde insani değerler yönelimli olarak geliştirilen siber zorbalık psiko-eğitim programının sınırlı olduğu (Peker, 2013; Peker ve İskender, 2015), siber zorbalığa duyarlılık ve baş etme düzeylerine etkisinin incelendiği bir çalışmanın ise olmadığı gözlemlenmiştir. Bu açıdan yapılan çalışma, günümüzde öğrenciler arasında yaygınlaşan ve sonuçları bakımından tehdit edici bir hale gelen bu sorunun önüne geçilebilmesi ve ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının ve baş etme düzeylerinin artırılması için neler yapılabileceği konusunda araştırmacılara yol göstermesi sebebiyle önemli görülmektedir. Ayrıca birçok aile siber zorbalığın ne olduğu, nasıl fark edilebileceği, başa çıkma için neler yapılabileceği gibi konularda sınırlı bilgilere sahiptir. Çocuklarının bu konudaki davranışlarını yanlış yorumlayabilmekte, nasıl yardımcı olabileceklerini bilmemektedirler. Bu durum hem çocuklar hem de ebeveyn açısından sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Ailenin de müdahaleye dahil edilmesi etkililiğin daha uzun süreli olmasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada insani değerler temelli oluşturulan psiko-eğitim programının, ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları ve baş etme düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H₁: İnsani değerler temelli psiko-eğitim programına katılan ergenlerin, kontrol grubunda bulunan ergenlere göre siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanlarında bir artma olur, bu artma müdahalelerin tamamlanmasından sonra yapılan izleme ölçümünde de devam eder.

H₂: İnsani değerler temelli psiko-eğitim programına katılan ergenlerin, kontrol grubunda bulunan ergenlere göre siber zorbalığa ilişkin başa çıkma puanlarında bir artma olur, bu artma müdahalelerin tamamlanmasından sonra yapılan izleme ölçümünde de devam eder.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, 2x3'lük karışık desenin kullanıldığı yarı deneysel bir araştırmadır. İlk faktör deneysel işlem gruplarını, diğer faktör ise bağımlı değişkene ilişkin grup üyelerine farklı zamanlarda yapılan tekrarlı ölçümleri ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Uygulanan psiko-eğitim programına dair araştırma deseni Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1: Araştırma Deseni

| Gruplar | Ön test | İşlem | Son test | İzleme Testi |
|---------|----------------|--------|----------------|----------------|
| Deney | Ö ₁ | İDYSZP | Ö ₃ | Ö ₅ |
| Kontrol | Ö ₂ | | Ö ₄ | Ö ₆ |

İDYSZP: İnsani Değerler Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-eğitimi

Araştırmanın bağımsız değişkeni insani değerler yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programıdır. Bağımlı değişkenleri ise ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ve başa çıkma düzeyidir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Karadeniz bölgesindeki bir ortaöğretim kurumunda öğrenci olan 20 kişiden oluşmaktadır. Öğrenciler 9., 10., ve 11. sınıf düzeyinde bulunmaktadır. Seçilen 20 öğrenci deney ve kontrol grubuna eşit olarak dağıtılmıştır. Katılımcılar 14 ile 16 yaş arasında olup yaş ortalaması 15.10'dur.

Çalışma grubuna öğrenci seçilirken belli adımlar izlenmiştir. İlk olarak zaman, para ve işgücü bakımından tasarruf etmek adına ihtiyaç duyulan büyüklükteki örnekleme oluşturmak için uygun örnekleme yöntemi kullanılmaya karar verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2019). Ardından çalışmanın yürütüleceği okulda, siber zorbalığa ilişkin bir psiko-eğitim programının yürütüleceği duyurulmuştur. Daha sonra çalışmanın yürütüldüğü ortaöğretim kurumundaki 162 öğrenciye ‘Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği’ ve ‘Ergenlere Yönelik Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği’ uygulanmıştır. 162 öğrenciye uygulanan ‘Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği’ puan ortalaması 31.60 ve ‘Ergenlere Yönelik Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği’ puan ortalaması ise 43.70 bulunmuştur. Örneklemin belirlenmesindeki diğer önemli husus da öğrencilerin bu ölçeklerden elde etmiş olduğu puanlardır. Büyüköztürk ve arkadaşları (2019) çalışma gruplarının belli niteliklere sahip bireyler, nesnelere, olaylar veya durumlardan hareketle oluşturulabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmaya dahil olan öğrenciler belirlenirken ilk olarak araştırmada kullanılan ölçeklerden düşük puan alan öğrenciler tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin almış oldukları puanların, ölçeklerin 162 kişiye uygulanarak elde edilen puan ortalamalarından daha düşük olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra bu öğrencilerle birebir görüşülerek süreç hakkında bilgi verilmiştir. Görüşülen bu öğrencilerden gönüllü olanlar ve oturumlara düzenli olarak katılım gösterebilecek öğrenciler belirlenmiştir. Oturumların, okulun son saatini ve çıkışını kapsamı

nedeniyle okul servisi ile evine dönen ve kursları olan öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Tüm bu süreçler sonucunda da araştırmaya katılacak 20 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin velilerinden, 18 yaşından küçük olmaları ve okulun bitişinde de oturumların devam edecek olması nedeniyle, çalışmaya katılabilmeleri adına izin alınmıştır. İzinler alındıktan sonra belirlenen bu 20 katılımcı deney ve kontrol gruplarına seçkisiz yolla atanmıştır.

Araştırma için oluşturulan deney ve kontrol grubunun, psiko-eğitim uygulanmadan önce birbirinden farklı olmadığını göstermek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, grupların siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ($t = -.05, p > .05$) ve siber zorbalıkla başa çıkma ($t = 1.14, p > .05$) ön test puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir. Özetle, deney ve kontrol gruplarının psiko-eğitim uygulanmadan önce, test edilen değişkenlere göre birbirleriyle denk olduğu söylenebilir (Tablo 2).

Tablo 2: Değişkenlerin Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| | Gruplar | N | \bar{X} | Ss | t | p |
|------|---------|----|-----------|------|------|------|
| SZİD | Deney | 10 | 24.50 | 5.85 | -.05 | .963 |
| | Kontrol | 10 | 24.60 | 3.41 | | |
| SZBÇ | Deney | 10 | 38.50 | 8.71 | 1.14 | .275 |
| | Kontrol | 10 | 34.90 | 4.98 | | |

SZİDÖ: Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık SZBÇ: Siber Zorbalıkla Başa Çıkma

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarını belirlemek için ‘‘Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği’’, siber zorbalığa ilişkin başa çıkma düzeyini belirlemek için ‘‘Ergenlere Yönelik Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği’’ kullanılmıştır. Bununla birlikte öğrencilere ait bazı bilgilerin elde edilebilmesi için ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form, öğrencilerin yaş, sınıf düzeyi ve internet kullanma sıklığına dair sorular içermektedir.

Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği

Katılımcılara uygulanan ölçek Tanrıku vd. (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 13 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Üçlü Likert tipinde (Evet, Bazen, Hayır) yanıtlanmakta olan ölçekten minimum 13, maximum ise 39 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın artış göstermesi, kişilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinde de artış meydana geldiğinin göstergesidir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları .83 ve .90, iki yarı test güvenilirlik katsayıları ise .75 ve .84 arasında yer almaktadır. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının tümleşik grup için .42 ile .63 arasında sıralandığı ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki bütün farkların manidar olduğu bulunmuştur.

Ergenlere Yönelik Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği

Çalışma grubunun siber zorbalıkla karşılaştıklarındaki başa çıkma düzeylerini belirlemek için Peker vd. (2015) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Dört alt boyuttan oluşan ölçekte toplam 17 soru bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları sosyal destek arama, yardım arama, mücadele etme ve çevrimiçi güvenirlidir. Ölçekten alınan toplam puanın artış göstermesi, ergenlerin siber zorbalıkla başa çıkma davranışlarında da artış meydana geldiğinin göstergesidir. Bu açıdan araştırmada da öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin başa çıkma düzeyleri, bu ölçekten alınan toplam puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. Bu ölçekten alınabilecek maximum puan 68, minimum puan ise 17 olarak belirlenmiştir. Bunun yanında, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının ölçeğin alt boyutları için .70-.86 arasında değiştiği, iki yarı test güvenirliliği katsayılarının ölçeğin alt boyutları için .66-.86 arasında bulunduğu, test tekrar test güvenilirlik katsayıları ölçek alt boyutları için .68-.83 arasında olduğu belirtilmiştir (Peker vd., 2015).

Psiko-eğitim Programının Hazırlanması ve İçeriği

Günümüzde siber zorbalık gençler arasında yaygınlaşmaya devam eden ve bir takım olumsuz sonuçlar doğuran bir problem olmaya devam etmektedir. Bu açıdan siber zorbalığı önleme ve günümüzde sıklıkla yaşanan siber zorbalığa ilişkin vakaları azaltmak adına hem öğrencileri hem öğretmenleri hem de velileri kapsayacak insani değerlerin temel alındığı bir psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. İnsani değerler olarak sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma,

saygı, dürüstlük kavramlarına yer verilmiştir. Hazırlanan psiko-eğitim programında da bu değerler temel alınmış ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ve baş etme arasında ilişki kurularak her oturum bu değerlere göre düzenlenmiştir.

Hazırlanan psiko-eğitim programının amacı, katılımcıların insani değerlerin farkına vararak siber zorbalık davranışını bu değerlere göre ele almalarına ve buradan yola çıkarak siber zorbalığa karşı duyarlılık oluşturmalarına ve baş etme becerilerini geliştirmesine, grupça yürütülen bir çalışmayla yardım etmektir. Bu amaçla yürütülen insani değerler temelli oluşturulan siber zorbalık psiko-eğitim programının öğrenci oturumları, ortalama 70 dakika şeklinde ve 8 oturumda uygulanacak biçimde hazırlanmıştır. Oturumlar, öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun okul çıkış saatine denk gelen ders saati ve devamındaki 30 dakika şeklinde planlanmış ve psiko-eğitimin yapılmasına uygun donanıma sahip bir sınıfta tamamlanmıştır. Kontrol grubuna ise bir müdahalede bulunulmamıştır. Psiko-eğitim programının etkililiğinin ölçülmesi için ön-test, son-test ve programın bitiş tarihinden 2 ay sonra izleme testi yapılmıştır. Aile oturumları ise, veliler için uygun olan bir zaman diliminde, öğrencilere uygulanan psiko-eğitim süreci devam ederken gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan psiko-eğitim programı oturumları deney grubuna Tablo 3'te sunulan şekilde uygulanmıştır.

Tablo 3: İnsani Değerler Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programı Oturumları

| Oturumlar | Kazanımlar |
|---|---|
| 1.Oturum (<i>Giriş</i>) | <ul style="list-style-type: none">Grup üyeleri birbirini tanıır, grup bağlılığı oluşturulur ve iş birliği sağlanır.Grup süreci ve kuralları açıklanır, grup sözleşmesi imzalanır.Kişisel amaç ve beklentiler belirlenir.Siber zorbalık psiko-eğitim programını tanıır.Psiko-eğitim programı ile ilgili slogan oluşturur.Siber zorbalık kavramını tanıır. |
| 2.Oturum (<i>Siber Ortamdaki Davranışları Fark Etme</i>) | <ul style="list-style-type: none">“Pilot Oyunu” ile güven pekiştirilir.Siber zorbalık ve akran zorbalığının farkına varabilir.Sosyal iletişimin yanında siber ortamın iletişim kurallarını da kavrar.Siber zorbalık kavramını, rollerini bilir ve siber zorbalık davranışlarını açıklar.Kullandığı araç ve uygulamalarda gerçekleşen siber zorbalık olaylarını bilir. |
| 3.Oturum (<i>Hoşgörü</i>) | <ul style="list-style-type: none">Araç ve uygulamaları kullanırken hoşgörülü olan ve olmayan davranışları fark eder, siber zorbalık davranışlarıyla ilişkilendirir.Siber zorbalığın gerçekleştiği araç ve uygulamaları kullanırken karşılaşılan siber zorbalık davranışlarını rapor eder ve bu davranışların etkilerini bilir. |
| 4.Oturum (<i>Saygı</i>) | <ul style="list-style-type: none">Kendi değerlerinin, duygu ve düşüncelerinin farkına varır. Başkalarının duygu düşünce ve davranışlarının farkına varır ve bireysel farklılıklara saygı duyar.Siber zorbalık davranışlarına maruz kalan kişinin duygularını anlar ve kendi duygularının da farkına varır.Duygularını aktarırken ben dilini kullanır. |

| | |
|--|---|
| 5.Oturum (<i>Arkadaşlık/Dürüstlük</i>) | <ul style="list-style-type: none">• Çevresindekilerle sağlıklı ilişkiler kurar.• Arkadaşta aranan özelliklerin farkında olur ve sanal ortamda ilişkilere zarar verebilecek davranışları fark eder.• Gerçekleşen siber zorbalık durumlarında var olan rollerde (zorba, mağdur, tanık ve hem zorba hem mağdur) ortaya çıkabilecek duygu ve düşüncelerin neler olabileceğini bilir ve anlamaya çalışır.• Sanal ortamdaki arkadaşlık ilişkilerinde dürüst davranır ve aldatıcı davranışların ne olduğunu bilir ve onlardan kaçınır. |
| 6.Oturum (<i>Barışçıl</i>) | <ul style="list-style-type: none">• Sanal ortamda kırıcı olabilecek durumları fark eder.• Öfkeyi kontrol ederken başa çıkma ifadelerini kullanır.• Kullanılan araç ve uygulamalarda siber zorbalığa maruz kalmırsa hangi baş etme stratejilerini kullanabileceğini fark eder. |
| 7.Oturum (<i>Sorumluluk</i>) | <ul style="list-style-type: none">• Sorumluluk alarak siber zorbalığa müdahale etmeyi bilir.• Siber zorbalık olaylarında kullanılacak araç ve uygulamaların gizliliği ve güvenliği hakkında bilgi sahibi olur ve bu konular hakkında sorumlu davranır.• Siber zorbalık durumlarındaki yasal sorumlulukların neler olduğunu bilir. |
| 8.Oturum (<i>Sonlandırma</i>) | <ul style="list-style-type: none">• Grup sürecindeki kazanımlar değerlendirilir.• Grup sürecine ilişkin yaşantılar hakkında konuşulur ve belirlenen hedeflere ne denli ulaşıldığı değerlendirilir.• Üyelerin olumlu duygularla gruptan ayrılması sağlanır. |
| Veli Oturumları (2 Oturum) | <ul style="list-style-type: none">• Siber zorbalık kavramını tanıır.• Siber zorbalık ve akran zorbalığının farkına varır.• Kullandığı araç ve uygulamalarda gerçekleşen siber zorbalık olaylarını bilir.• Kullanılan araç ve uygulamalarda siber zorbalığa maruz kalmırsa hangi baş etme stratejilerini kullanabileceğini fark eder.• Siber zorbalık olaylarında kullanılacak araç ve uygulamaların gizliliği ve güvenliği hakkında bilgi sahibi olur ve bu konular hakkında sorumlu davranır.• Öğrenciye yaklaşım ve yönlendirme konusunda bilgi sahibi olur. |

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizinin yapılabilmesi için SPSS 23.00 istatistik programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Shapiro-Wilks testi sonucuna göre Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği ($p > .05$) ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeğinden ($p > .05$) toplanan tüm verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Araştırmada insani değerler temelli geliştirilen psiko-eğitim programının siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ve baş etme üzerindeki etkisini incelemek için karışık desenler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Ayrıca, grup ve zaman değişkenlerine ilişkin farkın kaynağını bulmak için Bonferroni testi yapılmış ve Bonferroni düzeltmesi de verilere uygulanmıştır.

Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların müdahale öncesi, sonrası ve müdahalenin sona ermesinden iki ay sonra Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği ve Ergenlere Yönelik Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 4: Ön-test, Son-test ve İzleme Testleri Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Gruplar | N | Ön-test | | Son-test | | İzleme testi | | |
|---------|---------------|-----------------------------|-------------|-----------|-------|--------------|-------|-------|
| | | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | |
| | | Siber Zorbalıkla Başa Çıkma | Deney Grubu | 10 | 38.50 | 8.71 | 47.00 | 12.43 |
| | Kontrol Grubu | 10 | 34.90 | 4.98 | 34.20 | 4.31 | 34.60 | 64.62 |
| | Toplam | 20 | 36.70 | 7.15 | 40.60 | 11.19 | 41.35 | 11.41 |

| Gruplar | N | Ön-test | | Son-test | | İzleme testi | | |
|---------|---------------|----------------------------|-------------|-----------|-------|--------------|-------|------|
| | | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | |
| | | Siber Zorbalığa Duyarlılık | Deney Grubu | 10 | 24.50 | 5.85 | 31.50 | 6.04 |
| | Kontrol Grubu | 10 | 24.60 | 3.41 | 26.50 | 4.40 | 25.40 | 3.57 |
| | Toplam | 20 | 24.55 | 4.66 | 29.00 | 5.75 | 28.40 | 5.79 |

Ergenlere Yönelik Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların son test ($\bar{X}= 47.00$) ve iki aylık izleme ($\bar{X}= 48.10$) testleri puan ortalamalarının, ön-test ($\bar{X}= 38.50$) puan ortalamasından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde yine deney grubundaki katılımcıların son test ($\bar{X}= 31.50$) ve iki aylık izleme ($\bar{X}= 31.40$) testleri puan ortalamalarının, ön-test ($\bar{X}= 24.50$) puan ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İnsani değer yönelimli psiko-eğitim programının siber zorbalıkla başa çıkma ve siber zorbalığa karşı duyarlılık üzerindeki etkisinin test edilmesi için elde edilen ön-test, son-test ve izleme testi ortalama puanlarını arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı karışık desenler için iki faktörlü varyans analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Değişkeni İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | KT | Sd | KO | F | p | EB |
|---------------------------------------|---------|----|---------|-------|------|------|
| Gruplararası | | | | | | |
| Grup (Deney/Kontrol) | 1490.02 | 1 | 1490.02 | 7.58 | .013 | .296 |
| Hata | 3536.83 | 18 | 196.49 | | | |
| Gruplarıçi | | | | | | |
| Ölçüm (Ön test-Son test-İzleme testi) | 249.30 | 2 | 136.04 | 11.27 | .001 | .338 |
| Grup*Ölçüm | 305.23 | 2 | 166.56 | | | |
| Hata | 487.47 | 36 | 14.78 | | | |

*p<.05

Siber zorbalıkla başa çıkma değişkeninden elde edilen puanlar için yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı farklılık oluşturduğu bulun-

muştur ($F_{(1,18)} = 7.58, p < .05$). Yani deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın, ölçme aracından elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark ortaya çıkmıştır.

Grup ayırımı yapılmaksızın farklı zamanlarda yapılan ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin ölçüm temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2,18)} = 11.27, p < .05$).

Bunun yanı sıra, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi siber zorbalıkla başa çıkma puanlarının ortalamaları arasındaki değişimin farklılaşmış ve farklılaşmadığını inceleyen grup*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2,34)} = 11.27, p < .05$). Büyüköztürk vd. (2019)'ne göre, karışık desenlerde uygulanan işlemin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığına grup ve ölçüm temel etkilerine tek tek ele alarak değil grup*ölçüm ortak etkisine bakılarak karar verilir. Ortak etkinin anlamlı olması, uygulanan insani değer temelli programın deney grubundaki katılımcıların siber zorbalıkla başa çıkma düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan grup ve zaman değişkenlerinin birlikte kıyaslandığı Bonferroni testi sonuçlarına göre, psiko-eğitim alan deney grubu siber zorbalıkla başa çıkma puanlarının ön test ile son test puanları (Ön test ort.=38.50 / Son test ort.=47.00 ; $p=.000$) ve ön test ile izleme testi puanları (Ön test ort.=38.50 / İzleme testi ort.=48.10; $p=.000$) açısından anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Öte yandan, kontrol grubunun ön test-son test puanları ile ön test-izleme testi puanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde değişmemektedir.

Tablo 6: Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Değişkeni İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | KT | Sd | KO | F | p | EB |
|-----------------------|---------|----|--------|-------|------|------|
| Gruplararası | | | | 3.34 | .001 | .157 |
| Grup(D/K) | 198.01 | 1 | 198.01 | | | |
| Hata | 1066.30 | 18 | 59.24 | | | |
| Gruplarıçi | | | | | | |
| Ölçüm (Ön-Son-İzleme) | 233.23 | 2 | 173.82 | 13.70 | .001 | .259 |
| Grup*Ölçüm | 107.03 | 2 | 79.77 | 6.29 | .013 | |
| Hata | 306.40 | 36 | 8.51 | | | |

* $p < .05$

Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık değişkeninden elde edilen puanlar için yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur ($F_{(1,18)} = 3.34, p < .05$). Yani, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın, ölçme aracından elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmüştür.

Grup ayrımı yapılmaksızın farklı zamanlarda yapılan ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin ölçüm temel etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{(2,18)} = 13.70, p < .05$).

Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanlarının ortalamaları arasındaki değişimin farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen grup*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2,18)} = 6.29, p < .05$). Ortak etkinin anlamlı olması, uygulanan insani değer temelli programın deney grubundaki katılımcıların siber zorbalıkla başa çıkma düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan grup ve zaman değişkenlerinin birlikte kıyaslandığı Bonferroni testi sonuçlarına göre, psiko-eğitim alan deney grubu siber zorbalığa ilişkin duyarlılık puanlarının ön test ile son test puanları (Ön test ort.=24.50 / Son test ort.=31.50; $p=.000$) ve ön test ile izleme testi puanları (Ön test ort.=24.50 / İzleme testi ort.=31.40; $p=.000$) açısından anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Öte yandan, kontrol grubunun ön test-son test puanları ile ön test-izleme testi puanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde değişmemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu kısmında, ortaya çıkan bulgular literatürdeki benzer çalışma sonuçları ile karşılaştırılıp kurumsal temelde yorumlanmıştır.

1. hipotezin test edilmesine yönelik elde edilen bulgulara göre; uygulanan aile temelli insani değerler yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programında yer alan öğrencilerin, müdahalede bulunulmayan öğrencilere göre siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinde dikkate alınacak düzeyde anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Aynı zamanda gözlenen bu artışın 2 ay sonra uygulanan izleme çalışmasında da devam ettiği gözlenmiştir. Bununla birlikte bu programa katılım gösteren yani deney grubunda bulunan öğrencilerin, program uygulanmadan önce siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeğinden almış oldukları ön test puanları ile program uygulandıktan sonra almış oldukları son test puanları ve izleme testi puanları karşılaştırılmış ve sonuç olarak duyarlılık düzeylerinde manidar bir artışın olduğu ve bu artışın süreklilik gösterdiği gözlenmiştir. Özetle, “İnsani değerler temelli psiko-eğitim programına katılan ergenlerin, kontrol grubunda bulunan ergenlere göre, siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarında önemli miktarda, manidar düzeyde bir artış gözlenir ve gözlenen bu artış müdahalelerin sonrasında yapılan izleme ölçümünde de devam eder.” şeklindeki hipotez doğrulanmıştır.

Bu sonuçların deneysel olarak uygulanan psiko-eğitim programının etkisiyle ortaya çıktığı söylenebilir. Uygulanan psiko-eğitim programında siber zorbalığın ne olduğu, siber zorbalık davranışlarının neler olduğu ve hangi araç ve uygulamalarda gerçekleştiği, siber zorbalık olaylarındaki rollerin ne olduğu ve siber zorbalık olaylarında yer alan rollerde ortaya çıkan duygu ve düşüncelerin ne olduğu hakkında duyarlılık kazandırmak amacıyla öğrencilere, kendilerinin aktif olduğu etkinlikler yoluyla, bu konularda bilgiler kazandırılmıştır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin siber zorbalık konusunda, davranışsal, bilişsel ve duygusal bakımdan duyarlılık düzeylerinde bir artış meydana geldiği söylenebilir. Literatürde siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ile ilgili deneysel araştırmalar incelendiğinde benzer bulguların ortaya çıktığı saptanmıştır.

Peker ve İskender (2015), yapmış oldukları çalışmada, insani değer yönelimli olarak hazırlanmış oldukları siber zorbalık psiko-eğitim programının, öğrencilerin siber zorbalık davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 24 kişiyle çalışmasını yürütmüştür. Hazırlanan programda hoşgörü, saygı, barışçıl olma, dürüstlük gibi insani değerler temelinde öğrencilere siber zorbalığın ne olduğu, siber zorbalık davranışlarının ne olduğu ve etkileri, karşılaşılabilecekleri risklerin neler olduğu ve nasıl başa çıkılabileceği konusunda psiko-eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda insani değer temelli geliştirmiş oldukları psiko-eğitim programının etkili olduğuna ulaşımlardır. Hazırladıkları psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin siber zorbalık düzeylerinin azaldığı ve gözlenen azalmanın yapılan izleme testi sonucunda da devam ettiği görülmüştür.

Literatürde siber zorbalığa ilişkin duyarlılığı arttırmak üzere başka psiko-eğitim çalışmaları da yürütülmüştür (Nedim Bal ve Kahraman, 2015; Tanrıku, 2013; Doane, 2011; Özer, 2016; Baştaç ve Altınova, 2015). Nedim Bal ve Kahraman (2015)'ın yedinci ve sekizinci sınıf, 16 üstün yetenekli öğrenciyle yürütmüş olduğu çalışmada, bu öğrencilere siber mağdur olmamaları için siber zorbalık hakkında duyarlılık kazandırmak amaçlanmış ve programın etkililiği test edilmiştir. Bu program seçim kuramı ve gerçeklik terapisi temel alınarak oluşturulmuş ve sorumluluk kavramı üzerinde durulmuştur. Uygulama sonunda ise psiko-eğitim programının siber zorbalığa ilişkin duyarlılığı arttırmada etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Doane (2011)'da sanal zorbalığı azaltmak ve bu zorbalığı yapanların empati düzeylerini arttırmak için kısa süre de uygulanabilecek bir video programı geliştirmiştir. Üç bölümden oluşan bu programda öncelikle programa katılan kişilere bilgisayar gibi elektrik temelli araçları kullandıkları zaman deneyimlediği hoş gitmeyen durumlar ve bu durumları nasıl anlamlandırdıkları hakkında 6

video izlettirilmiş ve ara görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak ise hazırlanan bu kısa süreli video programın katılımcıların sanal zorbalık hakkında duyarlılıklarının arttığı ve bu zorbalık davranışlarının azaldığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın 2. hipotezinin test edilmesine ilişkin elde edilen bulgulara göre; uygulanan aile temelli insani değerler yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programında yer alan öğrencilerin, müdahalede bulunulmayan öğrencilere göre siber zorbalığa ilişkin başa çıkma düzeylerinde dikkate alınacak düzeyde anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Aynı zamanda gözlenen bu artışın 2 ay sonra uygulanan izleme çalışmasında da devam ettiği gözlenmiştir. Bununla birlikte bu programa katılım gösteren yani deney grubunda bulunan öğrencilerin, program uygulanmadan önce siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinden almış oldukları ön test puanları ile program uygulandıktan sonra almış oldukları son test puanları ve izleme testi puanları karşılaştırılmış ve sonuç olarak başa çıkma düzeylerinde manidar bir artış olduğu ve bu artışın süreklilik gösterdiği gözlenmiştir. Özetle, “İnsani değerler temelli psiko-eğitim programına katılan ergenlerin, kontrol grubunda bulunan ergenlere göre, siber zorbalığa ilişkin başa çıkma düzeylerinde önemli miktarda, manidar düzeyde bir artış gözlenir ve gözlenen bu artış müdahalelerin sonrasında yapılan izleme ölçümünde de devam eder.” şeklindeki hipotez doğrulanmıştır.

Söz konusu psiko-eğitim programıyla deney grubundaki katılımcılara siber zorbalığa maruz kalınırsa hangi baş etme stratejilerini kullanılabileceği, siber zorbalığa nasıl müdahale edilebileceği, siber zorbalık olaylarında kullanılabilecek araç ve uygulamaların gizliliği ve güvenliğinin nasıl sağlanabileceği ve siber zorbalık durumlarındaki yasal sorumlulukların neler olduğuna dair bilgilendirme yapılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin siber zorbalık konusunda, davranışsal, bilişsel ve duygusal bakımdan siber zorbalıkla başa çıkma düzeylerinde bir artış meydana geldiği söylenebilir. Siber zorbalıkla başa çıkma düzeylerini arttırmak için yapılan deneysel araştırmalar incelendiğinde benzer bulguların rapor edildiği söylenebilir (Wölfer vd., 2014; Korkmaz Yüksel ve Çekiç, 2019; Yurdakul ve Bütün Ayhan, 2022).

Wölfer vd. (2014) okulda siber zorbalığı önlemeyi hedefledikleri çalışmada 593 ortaokul öğrencisi yer almıştır. Deneysel desenle yürütülen, içeriğinde çevrim içi koruma ve yardım stratejilerinin de yer aldığı program tamamlandıktan sonra yapılan analizler programın deney grubunda yer alan öğrencilerin siber zorbalık davranışını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Korkmaz Yüksel ve Çekiç (2019) bilişsel davranışçı temelli siber zorbalığı önleme programının etkisini inceledikleri araştırma ortaokul öğrencileri olan 158 kişiyle yürütülmüş-

tür. 10 oturumdan oluşan programda, siber zorbalığın ne olduğu, rollerinin ne olduğu ve etkileri, yaygınlığı ve nedenleri, nasıl başa çıkılabileceği konusunda öğrencilere duyarlılık kazandırılmak amaçlanmış aynı zamanda siber zorbalığa yönelik işlevsel olmayan düşünceler ile bu düşüncelerin siber zorbalığa dair duygu ve davranışları arasındaki ilişkiye dair katılımcılara farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır. Yapılan hem nitel hem nicel analizler sonucunda programın öğrencilerin siber zorbalık rolleri konusundaki farkındalığını arttırdığı ve zorbalığa ilişkin bilişlerini olumlu bir şekilde etkilediği gözlenmiştir.

Altundağ ve Ayas (2020)'ın tüm okul yaklaşımına uygun olarak hazırladıkları psiko-eğitim programının etkisini incelediği çalışma iki grup üzerinde yürütülmüştür. Birinci grup rehber öğretmenler, ikinci grup ise öğrencilerden oluşmaktadır. Birinci grup 12'şer rehber öğretmenden oluşan deney ve kontrol grubu ile oluşturulup deney grubundakilere dört oturumdan oluşan eğitim programı uygulanmıştır. Program sonrası elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda, deney grubunda bulunan rehber öğretmenlerin sanal zorbalıkla başa çıkma stratejileri boyutundan almış oldukları puanlar ile sanal zorbalığa ilişkin farkındalık puanlarının manidar düzeyde bir artış gösterdiği gözlenmiştir. Yapılan izleme ölçümlerinde de bu etkililiğin devam ettiği gözlenmiştir. Çalışmanın ikinci grubunu oluşturan öğrenciler ise rehber öğretmenlerin çalıştıkları liselerden seçilmiştir. Liseler deney ve kontrol okulu olarak ayrılmıştır. Deney okullarında, tüm okul yaklaşımına uygun olarak bu liselerde bulunan rehberlik servislerinin yıllık programlarına sanal zorbalığa ilişkin konular eklenmiş ve bu sayede okulda bulunan öğrencilere ve öğretmenlere bununla beraber velilere de bu konuda eğitim verilmiş, öğrencilere grup rehberliği yapılmış ve hem öğrenci hem velilerle de afiş ve broşür çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubu olan okullarda ise herhangi bir şey yapılmamıştır. Uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubunun son test puanları karşılaştırılmış deney grubunda yer alan öğrencilerin sanal zorbalığa ilişkin başa çıkma düzeylerinde ve sanal zorbalığa ilişkin duyarlılıklarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Yurdakul ve Bütün Ayhan (2022) da yaptıkları çalışmada hazırlamış oldukları siber zorbalığa ilişkin farkındalık psiko-eğitim programının, öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin farkındalık ve başa çıkma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla çalışmayı toplam 38 ortaokul öğrencisiyle yürütmüştür. Uygulama sonrasında elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda, hazırlanan siber zorbalık farkındalık programının ergenlerin siber zorbalığa ilişkin farkındalık düzeylerini ve başa çıkma becerilerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Uygulanan program neticesinde, müdahale grubunda olan öğrencilerin, siber zorbalıkla baş etme, siber zorbalıktan korunma, yardım ve bilgi arama, bilişsel güvenlik ve

gizliliği artırma alt boyutlarında puanlarının arttığı ve yapılan izleme çalışmalarında programın etkisinin devam ettiği gözlemlenmiştir.

Yürütülen bu çalışmaya ailelerin de dahil edilmesi, öğrencilerin siber zorbalık duyarlılıklarını ve başa çıkma düzeylerini arttırmak için insani değerler yönelimli olarak yürütülen bu çalışmanın etkililiğini arttırmış olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerle oturumlar yürütülürken, iki aile oturumu yapılmış ve siber zorbalığın ne olduğu ve maruz kalındığında nasıl başa çıkılabileceği, çocuklarını bu zorbalık türünden nasıl koruyabilecekleri ve çocuklarının kendilerine siber zorbalığa maruz kaldığında rahatça başvurabilmeleri açısından iletişim bakımından nelere dikkat etmeleri konusunda eğitim verilmiştir. Oturumlar süresince de öğrencilerin bu zorbalığa maruz kaldıklarında ailelerine neden başvurmaları gerektiği, kendilerini nasıl ifade edebilecekleri, yaşanabilecek çatışma durumunda ise çatışma çözme becerileri verilerek bununla nasıl baş edebilecekleri konuları üzerinde durulmuş ve farkındalık kazandırılmıştır. Bu açıdan öğrencilerin duyarlılık ve özellikle başa çıkma düzeylerindeki artışta söz konusu eğitiminde etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmalar, öğrencilerin siber zorbalık yaşaması ve bu durumu ailelerine anlatması durumunda ceza alacağını, bilgisayarlarının veya telefonlarının elinden alınacağı, aileleriyle tartışmalar yaşayacağı ve olayın daha da büyüyeceği şeklinde düşünmesi nedeniyle bu durumdan kaçındıkları belirtilmektedir. Bununla birlikte velilerin siber zorbalık hakkında sahip olduğu bilgilerin yeterli olmadığı ve bu açıdan siber zorbalık hakkında eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (Strom ve Strom, 2005; Kavuk, 2016). Literatürde siber zorbalığın önlenmesi ve müdahalesinde okulda yürütülen çalışmalara velilerinde katılmasının önemli olduğu belirten başka çalışmalarda bulunmaktadır (Kavuk, 2016; Duman, 2019; Duman ve Yılmaz, 2021; Mason, 2008; Hutson vd., 2018). Hutson ve arkadaşları (2018) yürütmüş oldukları çalışmada, siber zorbalığa ilişkin yapılan müdahale programlarını içeren 17 makaleyi incelemişler ve okul ortamında uygulanan bu müdahale programlarının 7 tanesi, programa katılan çocukların ebeveynleri için bir eğitim içermektedir. Sonuç olarak, psiko-eğitimin programının etkilerinin ev ortamında da gösterilebilmesi için ailelerin de bilinçlendirilmesinin ve müdahaleye katılmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmanın iki temel sınırlılığı vardır. Bunlardan ilki araştırmanın yapıldığı okulun sadece erkek öğrencisi olması sebebiyle çalışma grubunun tamamının erkek öğrencilerden oluşmasıdır. Yapılacak benzer deneysel çalışmalarda cinsiyetin heterojen dağıldığı gruplar oluşturulabilir. Diğer bir sınırlılık ise yürütülen deneysel çalışmadaki deney ve kontrol grubunun aynı lisede öğrenim gören öğrencilerden oluşmasıdır. Öğrencilerin ulaşmalarının taşınabilirliğine tabi olması ve okul sonrasında öğrencileri biraya getirme sorunu bu sınırlılığın ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Extended Abstract

Testing The Efficiency of the Human Value Oriented Cyber Bullying Psycho-Education Program

It has been asserted that the increasing widespread utilization of information and communication technologies have led to a predominant occurrence of cyberbullying, particularly among young individuals, in environments such as the internet and mobile phones. (Akça & Sayımer, 2017; Arıçak, et al., 2008; Raskauskas & Stoltz, 2007). The bullying experienced in these environments is also called cyber bullying, which is called cyber bullying or electronic bullying (Akça & Sayımer, 2017). Cyberbullying has many negative behavioral, cognitive and emotional effects on individuals. The escalating instances of cyberbullying worldwide, coupled with the adverse repercussions it brings about, pose a growing threat to individuals. Therefore, today, academics and lawmakers have taken action to prevent and effectively combat cyberbullying. It can be said that the level of awareness of individuals about cyberbullying and their behavior of getting help after victimization have a very important place in the prevention and resolution of these incidents. At the same time, it can be stated that human values play an important role in increasing the sensitivity and coping levels of cyberbullying. When the literature is examined, , it is noted that the psycho-education program addressing cyberbullying and developed with a focus on humanitarian values is currently limited. (Peker, 2013; Peker & İskender, 2015), and there is no study examining the effects of cyberbullying on sensitivity and coping levels. In this respect, the study is considered important because it guides researchers on what can be done to prevent this problem, which has become widespread among students today and has become threatening in terms of its consequences, and what can be done to increase the sensitivity and coping levels of adolescents about cyberbullying. In this study, it was aimed to investigate the effect of the psycho-education program based on human values on the sensitivity and coping levels of adolescents regarding cyberbullying.

For this purpose, the following hypotheses were tested:

H1: There is a significant increase in the sensitivity of the adolescents participating in the human values-based psycho-education program to cyberbullying compared to the adolescents in the control group, and this increase continues in the follow-up measurement made after the applications.

H2: There is a significant increase in the level of coping with cyberbullying of the adolescents participating in the human values-based psycho-education program compared to the adolescents in the control group, and this increase continues in the follow-up measurement made after the applications.

Method

This study is a quasi-experimental research using 2x3 mixed design. The participants consisted of 20 male secondary school students, 10 in the experimental group and 10 in the control group, studying in a secondary education institution in the Black Sea region. Participants are between 14 and 16 years old, with an average age of 15.1. “Personal Information Form”, “Scale of Sensitivity to Cyberbullying” and “Scale for Coping with Cyberbullying for Adolescents” were used to collect data in the pre-test, post-test and follow-up test. In order to prevent cyberbullying and to reduce the cases of cyberbullying, which is frequently experienced today, a psycho-education program based on human values that will cover both students and parents has been prepared. The concepts of Responsibility, Friendship, Peace, Respect and Honesty are included as human values. The psycho-education program prepared was based on these values, and each session was organized according to these values by establishing a relationship between sensitivity and coping with cyberbullying. Student sessions are prepared in an average of 70 minutes and to be implemented in 8 sessions. No intervention was made in the control group. In order to measure the effectiveness of the psycho-education program, pre-test, post-test and follow-up test were conducted two months after the end of the program. The family sessions were scheduled at a time convenient for the parents, concurrent with the ongoing psycho-educational interventions targeted at the students. SPSS 23.00 statistical program and appropriate analysis techniques were used for the analysis of the data obtained from the measurement tools.

Results

As a result of the analysis of variance for the scores obtained from the variable of coping with cyberbullying, it was found that the group effect created a significant difference ($F_{(1,18)} = 7.58, p < .05$). It is seen that the main effect of the measurement regarding the difference between the mean scores obtained from the pre-test, post-test and follow-up test measurements performed at different times

without group discrimination is significant ($F_{(2,18)}=11.27, p<.05$). In addition, it was determined that the group*measurement joint effect examining whether the change between the mean scores of the experimental and control groups' pre-test, post-test and follow-up test cyberbullying coping scores differed was found to be significant ($F_{(2,34)}=11.27, p<.05$). The Bonferroni test was used to find the source of the difference in the scores of coping with cyberbullying. The results show that the difference between the pre-test mean score and the post-test mean score of the participants in the experimental group, the difference between the pre-test mean score and the follow-up test mean score is significant.

As a result of the analysis of variance for the scores obtained from the sensitivity variable for cyberbullying, it was found that the group effect created a significant difference ($F_{(1,18)}=3.34, p<.05$). It was determined that the main effect of the measurement regarding the difference between the mean scores obtained from the pre-test, post-test and follow-up test measurements performed at different times without group discrimination was significant ($F_{(2,18)}=13.70, p<.05$). In addition, the group*measurement joint effect examining whether the difference between the mean scores of the pre-test, post-test and follow-up test cyberbullying sensitivity scores of the experimental and control groups was found to be significant ($F_{(2,18)}=6.29, p<.05$). The fact that the common effect is significant shows that the applied human values-based program is effective in increasing the level of coping with cyberbullying of the participants in the experimental group. Bonferroni test was used to find the source of the difference in cyberbullying susceptibility scores. It was concluded that the difference between the pre-test mean score and the post-test mean score of the participants in the experimental group, the difference between the pre-test mean score and the follow-up test mean score was significant.

Discussion and Conclusion

In this part of the study, the effect of the human values-oriented cyberbullying psycho-educational program on sensitivity and coping with cyberbullying is discussed in the light of other studies and institutional explanations.

According to the findings obtained for testing the first hypothesis; t in the school-based psycho-educational program centered on humanitarian values and aimed at addressing cyberbullying, students exhibited a notable elevation in sensitivity levels compared to their non-intervened counterparts.

At the same time, it was observed that this increase continued in the follow-up study carried out two months later. However, when the pre-test, post-test and follow-up test scores of the students participating in this program were compared, it was seen that there was a significant increase in their sensitivity to cyberbullying.

One can assert that these outcomes emanated from the impact of the experimentally administered psycho-educational program. Within this applied psycho-educational initiative, endeavors were directed towards cultivating students' sensitivity to the nuances of cyberbullying, encompassing its definition, associated behaviors, the tools and applications employed, the roles assumed in cyberbullying incidents, and the emotions and thoughts experienced by individuals occupying those roles. This knowledge was acquired through active participation in designated activities.

Consequently, it is evident that there has been a discernible increase in the behavioral, cognitive, and emotional sensitivity levels of students regarding cyberbullying. A scrutiny of empirical studies within the literature reveals that analogous findings have been consistently identified in relation to sensitivity to cyberbullying.

According to the findings obtained regarding the testing of the second hypothesis of the research; There was a significant increase in the level of coping with cyberbullying of the students who participated in the humanitarian values-oriented cyberbullying psycho-education program compared to the students who did not participate in this program. Simultaneously, it was observed that this heightened sensitivity persisted even during the follow-up study conducted two months later, indicating a lasting and enduring impact of the psycho-educational program.

On the other hand, the post-test and follow-up scores of the students participating in the psycho-education program from the scale of coping with cyberbullying showed a significant increase compared to the pre-test scores. Through this psycho-educational program, participants in the experimental group were equipped with information on various coping strategies to employ when confronted with cyberbullying. They gained insights into intervention techniques, methods to uphold the confidentiality and security of tools and applications involved in cyberbullying incidents, and an understanding of legal responsibilities in cases of cyberbullying. Consequently, it can be affirmed that there has been a notable enhancement in students' coping levels with cyberbullying, spanning behavioral, cognitive, and emotional domains. Upon examination of experimental studies aimed at elevating coping levels with cyberbullying, it becomes apparent that

analogous findings have been consistently reported (Wölfer et al., 2014; Yüksel & Çekiç, 2019; Altundağ & Ayas, 2020; Yurdakul & Tüm Ayhan, 2022).

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): Çiğdem BERBER ÇELİK, Semanur HACIOĞLU, Hatice TERZİ

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.

Kaynakça

- Akbaba, S. ve Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 105-122.
- Akbıyık, C. ve Kestel, M. (2016). Siber zorbalığın öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 844-859.
- Akca, E. B. ve Sayımer, İ. (2017). Siber zorbalık kavramı, türleri ve ilişkili olduğu faktörler: Mevcut araştırmalar üzerinden bir değerlendirme. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 8(30), 7-19. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2017.5.001.x>
- Akca, E. B., Sayımer, İ., Balaban -Salı, J. ve Ergün- Başak, B., (2014). Okulda siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalarındaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR)*, 2(2), 17-30.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-96.
- Altundağ, Y. ve Ayas, T. (2020). Effectiveness of the whole school-based program for equipping high school counselors with strategies of coping with cyberbullying and cyberbullying awareness. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 109-123.
- Arıca, O. T. (2012, 23 Nisan). *Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike*. Siber zorbalık. <https://siberzorbalik.wordpress.com/2012/04/23/siber-zorbalik-genclerimizi-bekleyen-yeni-tehlike/>
- Arkan, G. D., Işık, I., Ayaz, V. ve Can, I. (2018). Siber zorbalık ve önlenmesi. A. Solak ve N. Sargın (Eds.), *Sanal alem/ Medya şiddeti* içinde (s.157-187). Hegem Yayınları.
- Arıca, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yılmaz, N. ve Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 11(3), 253-261. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0016>
- Baştaç, G. ve Altınova, H. H. (2015). Lise öğrencilerinde yaratıcı drama yöntemiyle siber zorbalık hakkında duyarlılık oluşturma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 85-90. <http://dx.doi.org/10.21612/yader.2015.009>
- Baştürk Akca, E., Sayımer, İ. ve Ergül, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ve siber zorbalık deneyimleri: Ankara örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 5(10), 71-86.
- Belsey, B. (2006). Bullying: A learning journey. *Bulletin-Newfoundland and Labrador Teachers Association*, 49(4), 2.
- Beran, T., ve Li, Q. (2005). Cyber-Harassment: A study of new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277. <https://doi.org/10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH>

- Bhat, C. (2008). CyberBullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 18(1), 53-66. <https://doi.org/10.1375/ajgc.18.1.53>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. bs.). Pegem Yayınları.
- Campbell, M.A. (2005). CyberBullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76. <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.68>
- Chan, H. C. O. ve Wong, S. W. D. (2015). Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 98-108.
- Dilmaç, B. ve Aydoğan, D. (2010). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. *International Journal of Computer and Systems Engineering*, 4(3), 225-228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1074693>
- Dilmaç, B., Ertekin, E. ve Yazıcı, E. (2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 27-47.
- Diñç, E. S. (2020). Sosyal medya ortamlarında siber zorbalık: Lise öğrencilerinin siber zorbalık deneyimlerinin incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(1), 24-39. <https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2020.4/1.24-39>
- Doane, A. N. (2011). *Testing of a brief internet cyberbullying prevention program in college students* [Unpublished doctorate's thesis]. Old Dominion University.
- Doğan, E., Çaka, C. ve Şahin, Y. L. (2016). Çevrimiçi sosyal ağ oyunu oynayan bireylerin siber zorbalığa duyarlılık düzeyleri ile facebook kullanım amaçları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 501-520.
- Duman, E. (2019). *Velilere yönelik geliştirilen siber zorbalık farkındalık eğitiminin etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Duman, E., ve Yılmaz, N. (2021). Investigation of the effect of cyber bullying awareness training for parents. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 406-421.
- Eliçora, R. (2020). *Ergenlerde siber mağduriyet ve siber zorbalıkla başa çıkma becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Erdur Baker, Ö. (2013). Görünümleri ve ilgili değişkenleriyle siber zorba ve siber kurbanlar. H. Yavuzer ve M.R. Şirin (Eds.), *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 277-297), Çocuk Vakfı Yayınları.
- Erdur Baker, Ö. ve Tanrıku, İ. (2010). Psychological consequences of cyberbullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2010), 2771-2776. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.413>

- Erdur Baker, Ö. ve Topçu, Ç. (2008). Siber zorbalık. D. Deryakulu (Ed), *Bilişim teknolojileri öğretiminde sosyo-psikolojik değişkenler* içinde (s. 105-123). Maya Akademi.
- Gölpék Sarı, F. ve Seferoğlu, S. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık durumları ile sanal zorbalık yapma ve mağdur olma durumlarının incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(1), 54-76.
- Günlü, A. ve Ceyhan, A. A. (2017). Ergenlerde internet ve problemlili internet kullanım davranışının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4(1), 75-117. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2017.4.1.0016>
- Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research: official journal of the International Academy for Suicide Research*, 14(3), 206–221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Hutson, E., Kelly, S., ve Militello, L. K. (2018). Systematic review of cyberbullying interventions for youth and parents with implications forevidence-based practice. *Worldviews on evidence-based nursing*, 15(1), 72-79. <https://doi.org/10.1111/wvn.12257>
- Januszewski, A., ve Molenda, M. (Eds.). (2007). *Educational technology: A Definition with commentary*(2nded.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203054000>
- Karasu Avcı, E. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
- Kavuk Kalender, M., Keser, H. ve Tugun, V. (2019). Ortaokul ve lise öğrencilerinin siber zorbalık görüşleri, deneyimleri ve müdahale davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 183-200. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7820>
- Kavuk, M. (2016). *Ortaokul ve liselerin siber zorbalık farkındalık profillerinin oluşturulması ve okul paydaşlarına yönelik siber zorbalık farkındalık eğitimi etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kılınç, İ. ve Gündüz, Ş. (2017). Lise öğrencilerinin siber duyarlılık, internet bağımlılığı ve insani değerlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 261-283. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304497>
- Korkmaz Yüksel, K. ve Çekiç A. (2019). The effect of the cognitive behavioral therapy based cyberbullying prevention program. *The International Journal of Human and Behavioral Science*, 5(2), 18-31. doi: 10.19148/ijhbs.659107
- Kozan, M. ve Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538657>.
- Köylü, M. (2007). Küresel bağlamda değerler eğitimine duyulan ihtiyaç. R.Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. S. Arslan, M. Zengin (Eds.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (s. 287-311). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

- Kuçuradi, İ. (1996). Açılış konuşması. B. Çotuksöken (Ed.), *Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim Seminer Bildiriler* içinde (s. 7-11). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76. ISSN: 1300-4433
- Li, Q. (2008). Cyber-Bullying in schools: An examination of pre-service teachers’ perception. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(2), 75-90. <https://doi.org/10.21432/T2DK5G>
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348. <https://doi.org/10.1002/pits.20301>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni” öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi*, 2590, 1491-1540.
- Murphy, C., ve Beggs, J. (2003). Primary pupils’ and teachers’ use of computers at home and school. *British journal of educational technology*, 34(1), 79-83. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8535.d01-9>
- Nedim Bal, P. ve Kahraman, S. (2015). The effect of cyberbullying sensibility improvement group training program on gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 3(1), 48-57. ISSN: 2147-7248
- Odabaşı, H. F., Kabakçı, I. ve Çoklar, A. N. (2007). İnternet, çocuk ve aile (2. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Özer, H. (2016). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin siber zorbalık tutum ve duyarlılıklarının drama metoduyla incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Patchin, J. W., ve Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *The Journal of School Health*, 80(12), 614-624. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>
- Peker, A. (2013). İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemli internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Peker, A. ve İskender, M. (2015). İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının siber zorbalık üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 11-22.
- Peker, A., Özhan, M. B. ve Eroğlu, Y. (2015). Ergenlere yönelik siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 569-581. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3156>
- Price, M., ve Dagleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59. <https://doi.org/10.3316/ielapa.213627997089283>
- Raskauskas, J., ve Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>

- Rodop, Ş., Yıldırım, S., Yıldız, P. D. ve Gürtunca-Hanif, A. (2022). Üniversite öğrencilerinde siber zorbalık: başa çıkma stratejileri, değer yönelimleri ve akademik başarılarıyla ilişkileri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 10(26), 97-111. ISSN: 2791-8157.
- Strom, P. S. ve Strom, R. D. (2005). When teens turn cyberbullies. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(4), 35-41.
- Tanrıkulu, T. (2013). *Siber zorbalıkla ilgili değişkenlerin incelenmesi ve gerçeklik terapisi yönelimli bir müdahale programının siber zorbaca davranışlar üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Tanrıkulu, T., Kınay, H. ve Arıca, O. T. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 38-47.
- Topçu, Ç. ve Erdur Baker, Ö. (2016). Zorbalığa uğrayan ergenlerin yardım alma davranışı ve yardım kaynakları. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 127-145. <https://doi.org/10.12984/eed.85242>.
- Vural Akıncı, Z. B. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma, *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Researchpress.
- Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., ve Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0: Targeting cyberbullying@ school. *Prevention Science*, 15, 879-887.
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yiğit, M. F. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Siber zorbalıkla ilişkili faktörler ve olası çözüm önerileri üzerine bir inceleme. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 4(2), 13-49.
- Yurdakul, Y. ve Bütün Ayhan, A., (2022). The effect of the cyberbullying awareness program on adolescents' awareness of cyberbullying and their coping skills. *Current Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03483-3>

İlkokulda Değerler Eğitimi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

The Scale Concerning Factors That Make Values Education Difficult In Primary School: A Study of Validity and Reliability**

Yusuf TOSUN, Sorumlu Yazar, Öğretmen | Corresponding Author, Teacher.
Murath İlkokulu Şanlıurfa / Türkiye. | Murath Primary School, Şanlıurfa / Türkiye
pdr2017@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6142-2600>

İshak KOZİKOĞLU, Doç. Dr. | Associate Professor.
Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Van / Türkiye. | Van Yüzcüncü Yıl University, Van / Türkiye
ishakkozikoglu@yyu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 06.06.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 14.12.2023

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2023

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Tosun, Y., Kozikoğlu, İ. (2023) İlkokulda Değerler Eğitimi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (46), 377-397.
<https://doi.org/10.34234/ded.1310462>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Yazar Katkıları / Author Contributions:

TOSUN, Y. (%50), KOZİKOĞLU, İ. (%50)

* Bu çalışma birinci yazarın Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan "Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri ve değerler eğitime yönelik uygulamaları" başlıklı tezinin bir kısmından üretilmiştir. Araştırma Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu'nun 9.02.2021 tarihli 14502 sayılı izni ile gerçekleştirilmiştir.

**This study is derived from a part of the first author's thesis titled "Classroom teachers' opinions about the factors that make values education difficult and their applications concerning values education" prepared at Van Yüzcüncü Yıl University, Institute of Educational Sciences. The research was conducted with the permission of the Social and Human Sciences Ethics Committee of Van Yüzcüncü Yıl University, dated February 9, 2021, numbered 14502.

Öz: Bu araştırma, ilkokulda değerler eğitimi zorlaştıran faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye dönük bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada beşli Likert tipi 36 maddelik taslak ölçek formu hazırlanmıştır. 189 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları, ölçeğin 34 maddelik yedi faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve ölçeğe ait toplam varyansın %68.654'ünü açıkladığını ortaya koymuştur. Ayrıca 419 öğretmenden elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve AFA ile belirlenen, yedi faktörden oluşan 34 maddelik yapının DFA ile doğrulandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin alt faktörleri “aile ve sosyal çevre”, “öğretim programları ve materyalleri”, “öğretmen özellikleri”, “okul yönetimi”, “öğrenci özellikleri”, “kitle iletişim araçları ve sosyal medya” ve “sınıfın fiziki koşulları ve olanakları” olarak isimlendirilmiş, ölçeğin alt faktörleri için Cronbach Alpha değerleri sırasıyla 0.89, 0.85, 0.86, 0.89, 0.86, 0.82 ve 0.77 şeklinde belirlenmiştir. Buna göre ölçek maddelerinin amaca hizmet ettiği ve maddelerin ayırt edici olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokulda Değerler Eğitimi, Zorlaştıran Faktörler, Ölçek Geliştirme, Sınıf Öğretmenleri.

&

Abstract: This study seeks to construct a scale aimed at gauging the perspectives of primary school classroom teachers regarding factors that make values education difficult in primary school. In the study, a five-point Likert-type draft scale form consisting of 36 items was prepared. As a result of the Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted with 189 classroom teachers, it was determined that the scale exhibited a seven-factor structure consisting of 34 items and explained 68.654% of the total variance. As a result of the Confirmatory Factor Analysis (CFA) conducted with 419 teachers, it was determined that 34 items and seven factor structures obtained by EFA were confirmed by CFA. The constituent factors of the scale were categorized as follows: “family and social environment”, “curriculum and materials”, “teacher characteristics”, “school management”, “student characteristics”, “mass and social media” and “classroom physical conditions and possibilities”. Cronbach Alpha values for the sub-factors of the scale were calculated as 0.89, 0.85, 0.86, 0.89, 0.86, 0.82 and 0.77, respectively. Accordingly, it is seen that the scale items serve the purpose, the items are discriminative, and the scale is a valid and reliable data collection tool.

Keywords: Values Education in Primary School, Factors That Make Difficult, Scale Development, Classroom Teachers.

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

Giriş

Bireylerin hayatı boyunca devam edecek olan eğitim süreci ilk olarak aile ortamında başlamaktadır. Eğitim süreçleri ailede başlasa da her alanda küreselleşen dünyada, bilgi ve teknoloji çağı olarak nitelenen günümüzde aile ortamında verilen eğitim etkinlikleri bireylerin çağa ayak uydurması için yeterli olamamaktadır. Bu nedenle genç nesillerin yetiştirilmelerinde okul kurumları ve okuldaki eğitim etkinlikleri, bireylerin eğitimi için önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitim kurumları, toplumun her bireyine toplumda hâkim ilkeleri, toplumsal dinamikleri ve değer sistemini planlı ve programlı bir usulle kazandırması açısından önemli bir araç olarak kabul görmektedir (Erden, 1998). Toplumsal bir araç olan bu eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitimin amacı sadece bireylerin akademik becerilerini geliştirmek değil, aynı zamanda değerler eğitimi aracılığıyla bireylere ahlaki ve insani nitelikleri geliştiren duyuşsal öğrenme alanlarına yönelik eğitimler de vermektir; çünkü gerçekleştirilen değerler eğitiminin aynı zamanda akademik beceriler üzerinde de olumlu yönde etki oluşturduğu söylenmektedir (Kozikoğlu, 2018; Singh, 201). Aile ortamında temellenen eğitim süreçlerinin önemli bir basamağı da okulların ilkokul kademesidir. İnsana dair her konu alanına ait eğitim süreçlerinde olduğu gibi örgün eğitim programlarının bir parçası olan değerler eğitiminin de önemli bir basamağı ilkokul kademesidir. Ortaokul ve sonraki okul kademelerindeki öğrencilerin karakter özellikleri ve değer yargıları büyük oranda şekillendiği için değer aktarımı kısmen zorlaşmaktadır. “Ağaç yaş iken eğilir” atasözünün ifade ettiği mana itibarıyla de toplumlar sahip olduğu değerleri ve istedik karakter özelliklerini erken dönemde diğer bir ifade ile ilkokul kademelerinde bireylerine kazandırmak zorundadır.

Okulların temel hedeflerinden biri de değerler eğitimi aracılığıyla toplumun değerler sistemini yeni nesillere aktarmaktır (Dilmaç, 2007). Toplumun bütünlüğünü ve devamlılığını sağlayacak olan; toplum tarafından istenilen değerlerin meydana gelebilmesi ve sonraki nesillere aktarılabilmesi için çocukluk dönemindeki eğitim süreçleri önemsenmeli ve dikkatle gerçekleştirilmelidir. Bu çerçevede ilkokul kademesindeki değerler eğitimi, çocukların değerleri içselleştirmesi ve bu değerleri davranış haline getirerek olumlu karakter yapısı oluşturabilmeleri açısından kritik bir önem arz etmektedir (Karakaş, 2015; Kozikoğlu, 2018). Genç nesiller için okul, toplumsal düzen içinde aileden sonra gelen basamaktır ve ailede başlayan değer eğitiminin planlı bir şekilde sürdürüldüğü bir ortamdır. Bu açıdan ilkokul kademesi ayrı bir önem taşımaktadır. Ayrıca ilkokul kademesindeki öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi nedeniyle ilkokullarda gerçekleştirilen değerler eğitimi etkinlikleri ayrı bir öneme sahiptir. Nitekim ilkokul kademesindeki

öğrencilerin içinde buldukları yaş aralığı itibarıyla kişilik ve karakter gelişimi, ahlaki gelişim ve toplumsal değerleri edinme açısından kritik öneme sahiptir. Toplumsal ve evrensel değerlerin iyi benimsenmesi ve davranış haline getirilebilmesi açısından kritik dönem olarak ifade edilebilecek yaş dönemini kapsayan ilkokul kademesinden itibaren değerler eğitiminin verilmesi son derece önem arz etmektedir (Aktepe, 2014; Batmaz ve Erdoğan, 2019; Hökelekli, 2013).

Değerler eğitimi, kişilerin kendilerine olan güvenlerini, pozitif düşünme ve sorumluluk alma kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Yıldız, 2019). Aynı şekilde değerler eğitiminin, bireylerin yaşadığı sınav kaygısı üzerinde olumlu bir değişimi sağladığı, öz düzenleme becerileri ile bilişsel stratejileri desteklediği, kişilerin kendilerini değerli hissetmeleri ve öz saygı geliştirmeleri üzerinde olumlu yönde etki oluşturduğu ifade edilmektedir (Ekin, 2019; Ergün, 2013). Yaşadığımız 21. yüzyıl dünyasında hemen hemen her toplum özellikle genç nesillerin sebep olduğu ve hem bireysel hem de toplumsal hayatı olumsuz etkileyen şiddet olayları, sosyal problemler, kültürel değerlerin yozlaşması, nesiller arasındaki uyumsuzluk ve toplumsal çözümler gibi etkenler eğitim sistemlerinin sadece akademik becerilerin öğretimi ile ilgilendiği düşüncesini kuvvetlendirmiş ve eğitimcilerin değerler eğitimine yönelmelerini sağlamıştır. Bu sayede eğitimin insanı bütüncül bir yaklaşımla ele alan niteliği işe koşularak kişilerin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme alanlarına yönelik eğitimler gerçekleştirerek onu ahlaki ve insani nitelikler ile akademik kazanımlar noktasında eğitmek amaçlanmıştır (Çetinbaş, 2015). Bu açıdan değerler eğitiminin, genç nesillere yönelik gerçekleştirilen eğitim süreçleri için önem arz ettiği ve bu sürecin ayrılmaz bir parçası olduğu ifade edilebilir.

İlkokulda değerler eğitiminin öneminin bilinmesinin yanı sıra değerler eğitiminin etkili olabilmesi için olması gereken koşulların yerine getirilmesi veya değerler eğitiminin başarıya ulaşmasındaki engellerin bilinip bunlara yönelik önlemlerin alınması da kritik role sahiptir. Çengelci ve diğerleri (2013), öğretmen ve öğrencilerin değerler eğitimi konusunda okul-aile ve toplumun işbirliğini önemli gördüklerini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Kurtulmuş ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında, aile-okul-öğretmen iş birliğinin geliştirilmesi ve program içeriklerinin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sağlam ve Genç'in (2015) çalışmalarında öğretmenler, ilkokulda gerçekleştirilen değerler eğitimi üzerinde arkadaş çevresi, ailenin eğitim düzeyi ve medya faktörlerinin önemli bir etki oluşturduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde Onat-Sayın'ın (2020) araştırma sonuçları, öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları zorlukların uygulama süreci, dış çevre, aile ve materyal eksikliğinden kaynaklandığını göstermiştir. Taymur'un (2015) çalışmasında öğretmenler, değerler eğitiminde

materyal, kaynak ve ders içerikleri ile birlikte kitle iletişim araçlarının önemine vurgu yapmışlardır. Gürdoğan-Bayır ve diğerlerinin (2016) çalışmasında öğretmen adayları, değerler eğitimi kapsamında karşılaşılan sorunları öğretmen ve aile kaynaklı olarak görmüşlerdir. Aksoy'un (2017) çalışmasında ise öğretmenler; aile, öğretmen, örtük program, sosyal çevre ve kitle iletişim araçları faktörlerini değerler eğitimi açısından önemli görmüşlerdir. Moore (2005) aile, öğretmen ve yöneticilerin öğrencinin olumlu davranışlar edinmesi açısından değerler eğitiminin öğrenciye olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Lewis (2007) ise değerler eğitimi uygulamalarında daha başarılı sonuçlar elde etmek için öğretmenlerin, eğitim süreçlerinin planlama ve değerlendirme aşamaları için daha fazla zaman ayırmaları ve okul atmosferinin değerler eğitimi kazanımlarını destekler tarzda oluşturulması gerektiğini vurguladıklarını belirlemiştir. Sonuç olarak değerler eğitimi sürecinde birden fazla faktörün etkili olabildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin değerler eğitimi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşlerini kapsamlı bir şekilde belirlemeye yönelik çalışmalara ve bu faktörleri kapsayacak şekilde geliştirilen veri toplama araçlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, değerler eğitimi zorlaştıran faktörlere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye dönük bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Değerler eğitimi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşlerin kapsamlı bir şekilde belirlenebilmesi ve büyük örneklem üzerinde veri toplanabilmesi için geçerli ve güvenilir ölçeğe gereksinim duyulmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket veya ölçek geliştirilme sürecinde izlenen süreçler problemin tanımlanması, anket/ölçek maddelerinin yazılması, uzman görüşünün alınması, ön uygulama ve geçerlik/güvenirlik analizlerinin yapılması şeklinde sıralanabilir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu çerçevede öncelikle problemin tanımlanmasına yönelik ilgili alanyazından hareketle değerler eğitimi sürecine etki eden faktörlerin başlıcaları; aile, toplumsal çevre, sosyal medya platformları, dijital iletişim araçları, öğretmen ve öğrenci özellikleri, eğitim programları, öğretim materyalleri, okul ortamı ve okul yönetimi, sınıfın fiziksel koşulları ve olanaklar olarak belirlenmiştir (Akbaş, 2004; Aksoy, 2017; Ateş, 2014; Başçı, 2012; Baydar, 2009; Özdaş, 2013; Sağlam ve Genç, 2015; Samur Öztürk, 201; Kurtulmuş vd., 2014). Daha sonra ölçek maddelerinin yazılması, uzman görüşünün alınması, ön uygulama ve geçerlik/güvenirlik analizlerinin yapılması aşamaları izlenmiştir. Ailenin tutumu, sosyal medya, dijital iletişim araçları, öğretmen ve öğrenci özellikleri, okul ortamı, okul yönetimi ve eğitim programları gibi faktörler değerler eğitiminin etkili olabilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu çalışma ilköğretimde değerler eğitimi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik alanyazına bir ölçek kazandırması açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde ölçek geliştirme çalışmasının yapıldığı çalışma grubunun özelliklerine, ölçek geliştirilme sürecine ve verilerin analizine ilişkin detaylara yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada AFA için pilot uygulama Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 193 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama neticesinde uç değerler çıkartılarak 189 öğretmenden elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, Hair ve diğerleri (2010) toplam madde sayısının en az beş katı kadar olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğu düşünülmektedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacıya kolay ulaşabildiği kişiler üzerinden veri toplamayı mümkün kılan (Büyüköztürk vd., 2017) uygun örneklemeden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin 126'sı kadın, 63'ü erkektir. Öğretmenlerin 51'i il merkezinde, 73'ü ilçe merkezinde, 65'i köyde görev yapmaktadır. Ayrıca, 102 öğretmen 1-5 yıl, 28 öğretmen 6-10 yıl, 3 öğretmen 1-15 yıl arası ve 36 öğretmen ise 16 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahiptir.

AFA ile elde edilen yapının geçerliğini test etmeye yönelik DFA, Van ilinde görev yapan 419 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklemede, evrendeki küme/grupların eşit seçilme imkânı bulunmaktadır (Karasar, 2015). Bu çalışmada Van ilindeki ilkokullar arasından seçkisiz olarak belirli sayıda okul belirlenmiş ve belirlenen okullardaki 419 sınıf öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin 3'ü (%53.2) kadın, 196'sı (%46.8) ise erkektir. 52 öğretmen (%60.1) 1-5 yıl, 100 öğretmen (%3.9) 6-10 yıl, 36 öğretmen (%8.6) 1-15 yıl arası ve 31 öğretmen (%7.4) ise 16 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahiptir.

Ölçek Geliştirilme Süreci

İlkokulda değerler eğitimi zorlaştıran faktörleri sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından beşli Likert tipinde "İlkokulda Değerler Eğitimi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği (İDEZFÖ)" geliştirilmiştir. Alanyazın taraması sonucunda Türkiye'de değerler eğitimi zorlaştıran faktörlere ilişkin detaylı bir ölçek bulunmadığı için bu ölçeğin geliştirilmesine karar kılınmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizlerine ilişkin sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Öncelikli olarak ilgili alanyazına ilişkin tarama yapılarak değerler eğitimini zorlaştıran faktörler belirlenmiştir. Bu faktörler “aile ve sosyal çevre”, “öğretim programları ve materyalleri”, “öğretmen özellikleri”, “okul yönetimi”, “öğrenci özellikleri”, “kitle iletişim araçları ve sosyal medya” ve “sınıfın fiziki koşulları ve olanakları” olarak belirlenmiştir. Bu boyutlar belirlenirken ilgili alanyazın, yurtiçi (Aksoy, 2017; Çengelci vd., 2013; Gürdoğan-Bayır vd., 2016; Kurtulmuş vd., 2014; Onat-Sayın, 2020; Sağlam ve Genç, 2015; Taymur, 2015) ve yurt dışında (Lewis, 2007; Moore, 2005) yapılan benzer çalışmalardan elde edilen bulgular dikkate alınmıştır. Belirlenen bu faktörler doğrultusunda ilgili alanyazın ve benzer araştırma sonuçları dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında geliştirilen ve 36 maddeden oluşan taslak ölçek formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Taslak ölçek formunun kapsam geçerliğini, maddelerin anlaşılabilirliğini ve amaca hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla “Eğitim Programları ve Öğretim” ve “Türkçe Eğitimi” alanlarından dört uzmandan görüş talep edilmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri çerçevesinde birkaç madde kapsam ve dil kullanımı bakımından gözden geçirilmiş ve 36 maddelik taslak ölçek formuna son hali verilmiştir.

Taslak ölçek formunun geçerlik ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik pilot uygulama Türkiye genelinde görev yapan 193 sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama Google Form aracılığıyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama neticesinde uç değerler çıkartılarak 189 öğretmenden elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir. AFA ile elde edilen yapının geçerliğini test etmeye yönelik DFA, Van ilinde görev yapan 419 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi yapılmadan önce uç değerler veri setinden çıkartılarak analize uygun hale getirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği AFA ile belirlenmiştir. AFA için önemli bir koşul olan örneklem büyüklüğüne yönelik Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır.

AFA için “Temel Bileşenler Analizi” yöntemi ve “Varimax” döndürme tekniği uygulanmıştır. Döndürme tekniğine (Varimax) karar vermede, faktörleri oluşturan değişkenlerin korelasyonları incelenmiş ve en uygun olanın varimax yöntemiyle döndürülen matris olduğu saptanmıştır. Nitekim çok faktörlü yapılarda Varimax daha uygun görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Ölçek maddelerinin belirlenmesinde madde-ölçek korelasyonları ile faktör yük değerleri temel alınmıştır. Faktör yük değerinin ve madde-ölçek korelasyonunun “0.30 ve üzeri olması” yeterli olarak kabul edilirken (Büyüköztürk, 2018), bu çalışmada faktör yük değeri “0.40”, madde-ölçek korelasyonu ise “0.30” alt değer olarak temel alınmıştır.

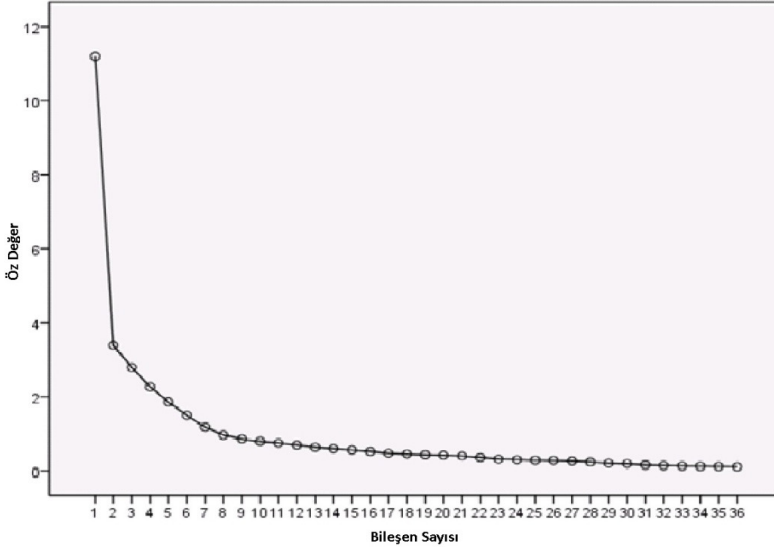
AFA sonucunda ulaşılan yapının geçerliğini test etmeye yönelik AMOS 2 Programı kullanılarak DFA yapılmıştır. DFA sonuçlarının yorumlanmasında “ c^2/sd , NFI, CFI, AGFI, GFI, RMSEA” uyum indeksleri dikkate alınmıştır.

Bulgular

AFA ile İlgili Bulgular

Örneklem büyüklüğünün AFA için yeterliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan KMO testi sonucunda KMO değeri “0.86” olarak bulunmuştur. Bu değer “0.80-0.90” arasında olmasının beklenildiği (Leech vd., 2005) düşünüldüğünde, AFA için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra Bartlett küresellik testinde ki-kare değeri ($\chi^2_{(630)}=4363$; $p<0.01$) anlamlı bulunmuştur. Buna göre AFA için veri matrisinin uygun olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Elde edilen verilerle Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve Varimax döndürme tekniği kullanılarak AFA gerçekleştirilmiştir. Buna göre, 1’den büyük öz değere sahip yedi faktör belirlenmiştir. Cliff (1998) faktör sayısını belirlemede öz-değerlerin tek başına yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bunun yanı sıra yamaç-birikinti grafiği ve açıklanan varyans dikkate alınarak ölçeğin faktör sayısı belirlenmiştir. Şekil 1’de ölçeğe ilişkin yamaç-birikinti grafiği sunulmuştur.

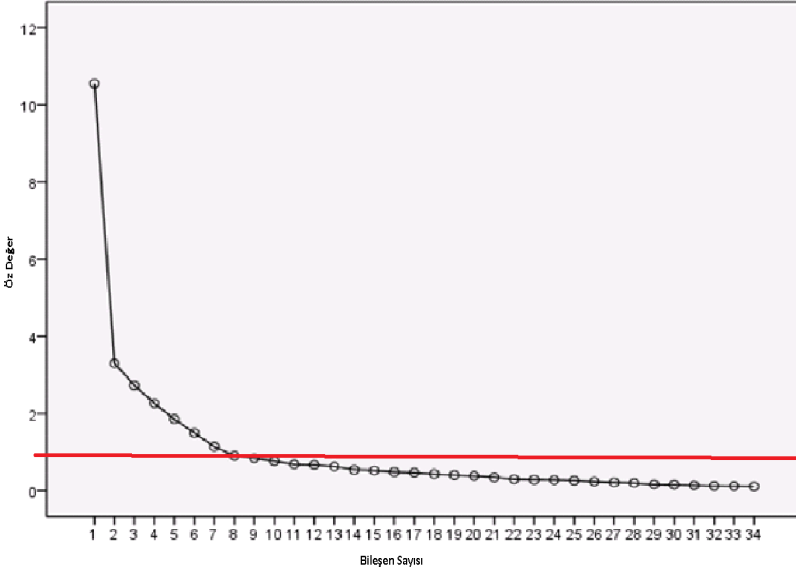


Şekil 1: İDEZFÖ Pilot Uygulama Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1'e göre, birinci faktör varyansın önemli bir kısmını açıklamakla birlikte yedinci faktörden sonraki çizgilerin düzleştiği görülmektedir. Başka bir ifade ile yedinci faktörden sonra varyansa yapılan katkı azalmaktadır. Dolayısıyla ölçek yedi faktör olacak şekilde belirlenmiştir. Yedi faktörlü yapıyla AFA tekrarlanmış ve açıklanan toplam varyans %67.216 bulunmuştur.

Madde faktör yük değeri ve madde-ölçek korelasyonu temel alınarak ölçekte yer alması gereken maddeler incelenmiştir. Faktör yük değerinin ve madde-ölçek korelasyonunun "0.30 ve üzeri" olması, yeterli bir kıstas olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada, faktör yük değeri 0.40'ın ve madde ölçek korelasyonu 0.30'un üzerinde olan maddeler ölçeğe dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda faktör yükü .40'dan az olan 17. madde ile binişik madde olan 29. madde ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda nihai ölçek birinci faktör için altı, ikinci faktör için altı, üçüncü faktör için beş, dördüncü faktör için beş, beşinci faktör için dört, altıncı faktör için beş ve yedinci faktör için dört madde olmak üzere toplam 34 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşmuştur. Nihai ölçek formu EK B'de verilmiştir.

Pilot uygulama sonucunda elde edilen 34 maddeye yönelik tekrar faktör analizi ve korelasyona dayalı madde analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre, KMO değeri 0.86 iken Barlett küresellik testine göre ise ki-kare değeri anlamlıdır ($\chi^2_{(561)} = 4133.079$; $p < 0.01$). Şekil 2'de ölçeğin son haline ilişkin yamaç-birikinti grafiği sunulmuştur.



Şekil 2: İDEZFÖ Nihai Formunun Yamaç-Birikinti Grafiği

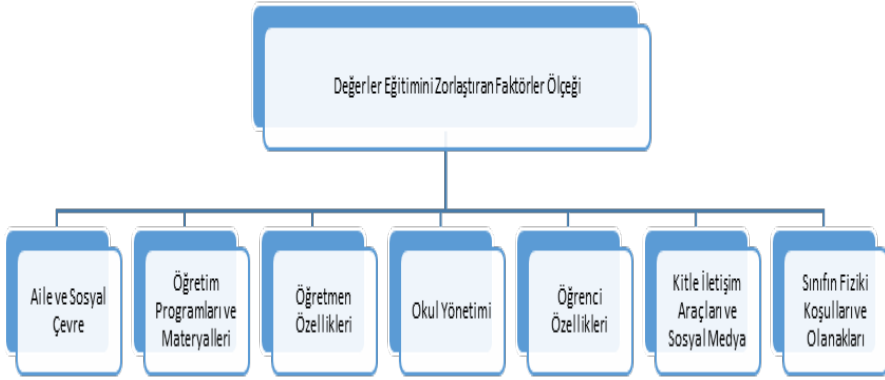
Şekil 2'ye göre, birinci faktör varyansın önemli bir kısmını açıklamakla birlikte yedinci faktörden sonra faktörlerin öz-değerleri birbirine çok yakındır. Bu doğrultuda ölçeğin yedi faktörlü olduğu görülmektedir. Yedi faktörün açıkladığı toplam varyans oldukça yüksektir (%68.654). Tablo 1'de ölçeğe ait faktör deseni ve madde istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 1: İDEZFÖ'nin Faktör Deseni ve Madde İstatistikleri

| Taslak form madde numaraları | Nihai form madde numaraları | Faktör Yükleri | | | | | | | Madde-Ölçek Korelasyonları |
|------------------------------|-----------------------------|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------------------------|
| | | 1.Faktör | 2.Faktör | 3.Faktör | 4.Faktör | 5.Faktör | 6.Faktör | 7.Faktör | |
| 3 | 3 | .838 | | | | | | | .872 |
| 4 | 4 | .803 | | | | | | | .867 |
| 2 | 2 | .789 | | | | | | | .82 |
| 6 | 6 | .733 | | | | | | | .816 |
| 5 | 5 | .728 | | | | | | | .796 |
| 1 | 1 | .673 | | | | | | | .777 |
| 19 | 18 | | .760 | | | | | | .810 |
| 20 | 19 | | .704 | | | | | | .786 |
| 2 | 21 | | .681 | | | | | | .746 |
| 3 | 2 | | .666 | | | | | | .765 |
| 21 | 20 | | .651 | | | | | | .779 |
| 18 | 17 | | .620 | | | | | | .699 |
| 16 | 16 | | | .850 | | | | | .851 |
| 13 | 13 | | | .821 | | | | | .850 |
| 15 | 15 | | | .753 | | | | | .795 |
| 14 | 14 | | | .748 | | | | | .770 |
| 12 | 12 | | | .653 | | | | | .729 |
| 27 | 26 | | | | .818 | | | | .870 |
| 28 | 27 | | | | .764 | | | | .860 |
| 5 | 4 | | | | .716 | | | | .839 |
| 26 | 5 | | | | .704 | | | | .778 |
| 4 | 3 | | | | .643 | | | | .795 |
| 9 | 9 | | | | | .832 | | | .818 |
| 8 | 8 | | | | | .808 | | | .748 |
| 10 | 10 | | | | | .808 | | | .790 |
| 1 | 1 | | | | | .668 | | | .770 |
| 7 | 7 | | | | | .574 | | | .738 |
| 35 | 33 | | | | | | .856 | | .901 |
| 34 | 32 | | | | | | .805 | | .890 |
| 36 | 34 | | | | | | .740 | | .801 |
| 33 | 31 | | | | | | .596 | | .751 |
| 32 | 30 | | | | | | | .702 | .862 |
| 31 | 29 | | | | | | | .694 | .869 |
| 30 | 28 | | | | | | | .471 | .762 |

Tablo 1 incelendiğinde, ölçeğin yedi boyutta toplandığı görülmektedir. Madde faktör yüklerinin birinci faktörde (aile ve sosyal çevre) 0.67-0.83, ikinci faktörde (öğretim programları ve materyalleri) 0.62-0.76, üçüncü faktörde (öğretmen özellikleri) 0.65-0.85, dördüncü faktörde (okul yönetimi) 0.64-0.81, beşinci faktörde (öğrenci özellikleri) 0.57-0.83, altıncı faktörde (kitle iletişim araçları ve sosyal medya) 0.59-0.80 ve yedinci faktörde (sınıfın fiziki koşulları ve olanakları) 0.47-0.70 arasında değiştiği; madde-ölçek korelasyonlarının

ise birinci faktörde 0.72-0.85, ikinci faktörde 0.69-0.81, üçüncü faktörde 0.68-0.80, dördüncü faktörde 0.79-0.87, beşinci faktörde 0.73-0.81, altıncı faktörde 0.75-0.89 ve yedinci faktörde 0.76-0.86 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, ölçek maddelerinin amaca hizmet ettiği ve maddelerin ayırt edici olduğunu söylemek mümkündür. Nihai ölçeğin faktör yapısı Şekil 3'te gösterilmiştir.



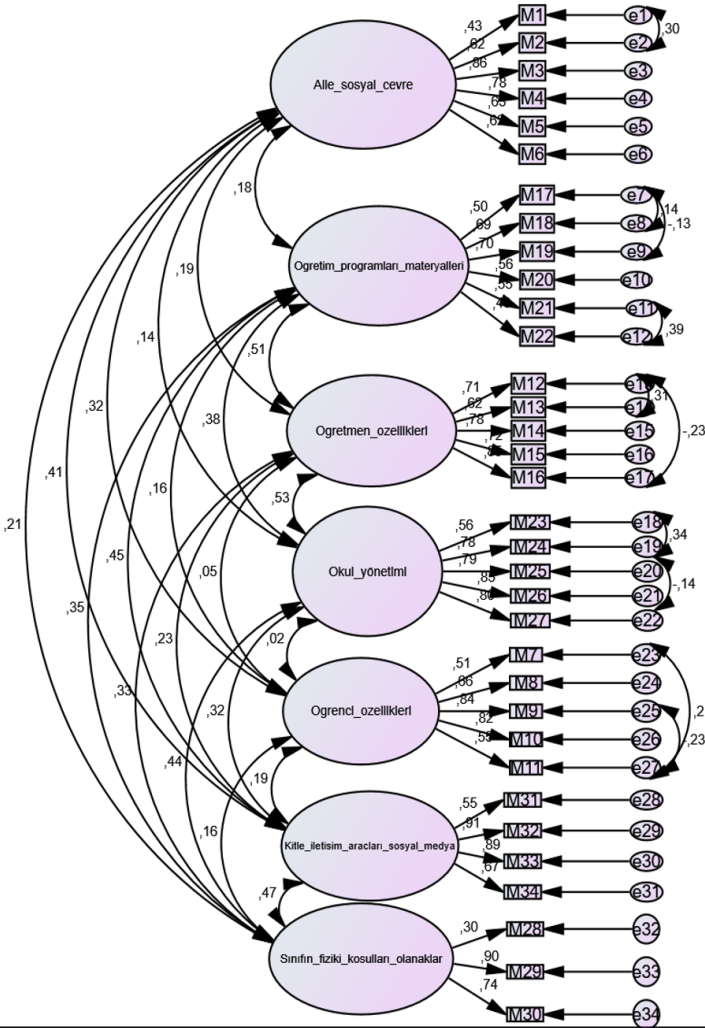
Şekil 3: Nihai Ölçeğin Faktör Yapısı

DFA ile İlgili Bulgular

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen DFA sonucunda uyum indeksleri χ^2/sd değeri “2.12”, NFI değeri “0.84”, CFI değeri “0.87”, AGFI değeri “0.84”, GFI değeri “0.87”, RMSEA değeri ise “0.06” olarak belirlenmiştir. Bu durumda modelin iyi uyum sergilemediği belirlenmiştir. Dolayısıyla modifikasyon indeksi değerleri incelenmiş ve bazı maddelere (m1 ile m2, m17 ile m18, m17 ile m19, m21 ile m2, m12 ile m13, m12 ile m16, m3 ile m4, m5 ile m26, m7 ile m1, m9 ile m1) ilişkin hata kovaryanslarının yüksek olduğu saptanmıştır. Modifikasyon yaparken modifikasyon için önerilen maddelerin kuramsal açıdan açıklanabilmesi amacıyla yalnızca aynı faktör altındaki modifikasyon önerileri temel alınmalı ve ilgili maddelerin kuramsal açıdan birbirleriyle ilişkili olduğuna dikkat edilmelidir. Ayrıca modifikasyonlar ki-kare değerine göre en fazla iyileştirme yapacak önerilerden başlayarak yapılmalıdır (Çelik ve Yılmaz, 2013; Meydan ve Şeşen, 201). Bu doğrultuda, hata kovaryansları arasında yüksek ilişki bulunan maddeler aynı faktör altında bulduklarından dolayı bu maddelere ilişkin hata kovaryansları modele dâhil edilerek model tekrar test edilmiştir. Nihai modele ilişkin DFA sonuçları Şekil 4’te sunulmuştur.

DFA sonuçlarına göre, madde faktör yük değerleri “0.30 ile 0.91” arasında değişkenlik göstermektedir ve bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Yapısal modelin uyum indekslerine göre; Ki-Kare değeri anlamlıdır ($\chi^2=931.003$, $sd=496$, $p<0.01$), χ^2/sd oranı “1.87”, NFI değeri “0.90”, CFI değeri “0.92”, AGFI değeri “0.85”, GFI değeri “0.87”, RMSEA değeri ise “0.05” olarak belirlenmiştir.



Şekil 4: Nihai Modele İlişkin DFA Sonuçları

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, değerler eğitimi zorlaştıran faktörlere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılacak bir veri toplama aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde, kapsam geçerliğini sağlamak için ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazın taranarak değerler eğitimi

zorlaştıran faktörler belirlenmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan faktörler ve ölçek maddeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Çalışmada 36 maddelik beşli Likert tipi taslak ölçek formu hazırlanmış ve pilot uygulama 193 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulamada uç değerler çıkartılarak 189 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen AFA sonucunda, ölçek 34 maddelik yedi faktörlü bir yapı ortaya koymaktadır ve toplam varyansın %68.654'ü açıklanabilmektedir. Açıklanan varyansın oldukça yüksek olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın ve faktörler içinde yer alan madde ifadelerinin ortak özellikleri doğrultusunda birinci faktör “*aile ve sosyal çevre*”, ikinci faktör “*öğretim programları ve materyalleri*”, üçüncü faktör “*öğretmen özellikleri*”, dördüncü faktör “*okul yönetimi*”, beşinci faktör “*öğrenci özellikleri*”, altıncı faktör “*kitle iletişim araçları ve sosyal medya*” ve yedinci faktör ise “*sınıfın fiziki koşulları ve olanakları*” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek faktörlerinin yurtiçi ve yurtdışı alanyazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Ayrıca, 419 öğretmenle gerçekleştirilen veriler ile DFA yapılmış ve AFA ile belirlenen yedi faktörlü yapının geçerliğini test edilmiştir. Modelde χ^2/sd oranı “1.87”dir. χ^2/sd oranının beşten küçük olması yönüyle (Sümer, 2000), modelin yeterli uyum gösterdiği söylenebilir. NFI ve CFI değerlerinin “0.90-0.95” arasında bulunması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001), dolayısıyla CFI (0.92) ve NFI (0.90) değerleri “kabul edilebilir” olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, GFI ve AGFI değerlerinin “0.85-0.90” arasında bulunması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Hu ve Bentler, 1999), dolayısıyla AGFI (0.85) ve GFI (0.87) değerlerinin “kabul edilebilir” olduğu söylenebilir. Bununla birlikte RMSEA değerinin .06’dan küçük olmasının iyi uyum olduğu düşünüldüğünde (Browne ve Cudeck, 1993), DFA’dan elde edilen RMSEA (0.05) değerinin iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir. Tüm bu uyum indekslerinden hareketle, AFA sonucunda ortaya çıkan 34 madde ve yedi faktöre sahip yapının DFA ile doğrulandığı söylenebilir.

Ölçeğin alt faktörleri için Cronbach Alpha değerleri sırasıyla “0.89”, “0.85”, “0.86”, “0.89”, “0.86”, “0.82” ve “0.77” şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca, madde analizi sonucunda madde-ölçek korelasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçek maddelerinin amaca hizmet ettiği ve maddelerin ayırt edici olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak uzman görüşü ve ilgili alanyazın ile kapsam geçerliği, AFA ve DFA ile yapı geçerliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile güvenilirliği test edilmiş bu ölçeğin ilgili alanyazına önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ölçeğin veri toplama aracı kullanılması sayesinde sınıf öğretmenlerinin ilkökulda değerler eğitimi zorlaştıran faktörleri belirlemeye yönelik geniş örneklemeler üzerinde bilimsel araştırmalar yapılabilir. İlkokulda değerler eğitimin zorlaştıran faktörler üzerinde belirleyici olabilecek değişkenler dâhil edilerek betimsel araştırmalar veya yordamaya dönük kestirimsel araştırmalar yapılabilir.

Extended Abstract

Introduction

The lifelong educational journey commences within the familial milieu, marking the initiation of an individual's educational trajectory. While the foundation of educational processes is laid within the family, the contemporary era, characterized by global integration across various domains and hailed as the age of information and technology, underscores the inadequacy of familial educational efforts in keeping pace with the times. Consequently, educational institutions, particularly schools, play a pivotal role in shaping and elevating the knowledge base of individuals, contributing significantly to the upbringing of younger generations.

In addition to knowing the importance of values education in primary school, it is also critical to fulfill the conditions required for values education to be effective or to know the obstacles to the success of values education and to take precautions against them. Çengelci et al. (2013) revealed that teachers and students consider the cooperation of school, family and society important in values education. Similarly, in the studies of Kurtulmuş et al. (2014), it was emphasized that family-school-teacher cooperation should be improved and program contents should be rearranged. In Sağlam and Genç's study (2015), teachers think that the friends, education level of the family and media factors have a significant impact on the values education carried out in primary school. Similarly, Onat-Sayın's study results (2020) showed that the difficulties teachers encountered in the values education process resulted from the implementation process, external environment, family and lack of materials. In Taymur's study (2015), teachers emphasized the importance of mass media along with materials, resources and course contents in values education. In the research conducted by Gürdoğan-Bayır et al. (2016), issues within the realm of values education, as perceived by teacher candidates, were identified to stem from both teachers and families. Aksoy's study (2017) revealed that, according to teachers, crucial elements in values education encompassed family, teacher, hidden curriculum, social environment, and mass media. Moore (2005) revealed that family, teachers and administrators contribute positively to values education in terms of the student's acquisition of positive behaviors. Lewis (2007), on the other hand, stated that in order to achieve more successful results in values education practices, teachers should allocate more time for the planning and evaluation stages of educational processes and that the school atmosphere should be created in a way that supports values education achievements. As a result, it is seen that more than one factor can be effective in the values education process. There-

fore, it is thought that there is a need for studies to comprehensively determine teachers' views on the factors that make values education difficult.

Based on the relevant literature, the main factors affecting the values education process are family, social environment, social media platforms, digital communication tools, teacher and student characteristics, educational programs, teaching materials, school environment and school management, physical conditions and facilities of the classroom (Akbaş, 2004; Aksoy, 2017; Ateş, 2014; Başçı, 2012; Baydar, 2009; Özdaş, 2013; Sağlam and Genç, 2015; Samur Öztürk, 201; Kurtulmuş et al., 2014). The objective of this research is to construct a scale for assessing the perspectives of classroom teachers on the factors that pose challenges to values education. Values education has become an important phenomenon that cannot be ignored today. However, factors such as family attitude, social media, digital communication tools, teacher and student characteristics, school environment, school management and educational programs have an important role in the effectiveness of values education. This study holds significance in contributing to the literature by introducing a scale aimed at gauging teachers' perspectives on the challenges faced in values education within primary schools.

Method

This section of the study encompasses information on the study group's characteristics, the process of scale development, and the subsequent analysis of the collected data. To ascertain the factors impeding values education in primary schools from the perspectives of classroom teachers, researchers developed the 'Factors Making Values Education in Primary School Difficult Scale', employing a five-point Likert-type measurement. As a result of the literature review, it was decided to develop this scale since there is no detailed scale regarding the factors that make values education difficult in Turkey. The results of the validity and reliability analysis of the developed scale are explained below.

In this research, the pilot study for EFA was carried out with 193 teachers working in different provinces of Turkey. As a result of the pilot study, extreme values were removed, and data obtained from 189 teachers were included in the analysis. For EFA, the "Principal Components Analysis" method and the "Varimax" rotation technique were applied. In deciding on the rotation technique (Varimax), the correlations of the variables that make up the factors were examined and it was determined that the most appropriate was the matrix rotated with the varimax method.

CFA was performed using AMOS 2 Program to test the validity of the structure obtained by EFA and it was carried out with 419 teachers working in Van province. Cluster sampling method was used to determine teachers.

Results, Conclusion and Suggestions

In the study, a five-point Likert-type draft scale form consisting of 36 items was prepared. As a result of the Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted with 189 classroom teachers, it was determined that the scale exhibited a seven-factor structure consisting of 34 items and explained 68.654% of the total variance. As a result of the Confirmatory Factor Analysis (CFA) conducted with 419 teachers, it was determined that 34 items and seven factor structures obtained by EFA were confirmed by CFA. The components of the scale were delineated as follows: “family and social environment”, “curriculum and materials”, “teacher characteristics”, “school management”, “student characteristics”, “mass and social media” and “classroom physical conditions and possibilities”. Cronbach Alpha values for the sub-factors of the scale were calculated as 0.89, 0.85, 0.86, 0.89, 0.86, 0.82 and 0.77, respectively. Thus, it is evident that the scale items fulfill their intended purpose, exhibit discriminative qualities, and establish the scale as a valid and reliable instrument for data collection.

As a result, it is thought that this scale will contribute significantly to the relevant literature. By using this scale as a data collection tool, scientific research can be conducted on large samples to determine the factors that make values education difficult for primary school teachers. Descriptive or predictive research can be undertaken by incorporating variables that may play a decisive role in understanding the factors that pose challenges to values education in primary schools.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): İshak KOZİKOĞLU, Yusuf TOSUN

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.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteşirme derecesinin değerdendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aksoy, E. (2017). *İlkokullarda değerdler eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerdendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Aktepe, V. (2014). Ailede değerdler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan, ve K. Ulusoy (Eds.), *Farklı yönleriyle değerdler eğitimi*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Ateş, F. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerdler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Başçı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerd eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Batmaz, O. ve Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerdler eğitime yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2681-2692.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerdlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerdendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* içinde (s. 136-162). Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cliff, N. (1998). The eigenvalues-greater-than-one rule and the reliability of components. *Psychological Bulletin*, 103(2), 276-279.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar uygulamalar programlama*. Anı Yayıncılık.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerdler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerdler Eğitimi Dergisi*, 1(5), 33-56.
- Çetinbaş, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin değerdler eğitime yönelik yeterliliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz üniversitesi.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine insani değerdler eğitiminin insani değerdler ölçeği ile sınanması değerdendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Ekin, A. İ. (2019). Öğretmenlerin değerler eğitimi öz yeterlilik algılarının İncelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gürdoğan Bayır, Ö., Çengelci Köse, T. ve Deveci, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 317-339.
- Hair, J. F., Black, W. C., Tatham, R. L. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. NJ: Prentice Hall.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Karakaş, H. (2015). Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Düinden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, 16-18 Nisan 2015, Bartın, Türkiye.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7, 2698-2720.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Lewis, J. G. (2007). *The impact on teacher practise when character education is integrated into curriculum* [Unpublished PhD thesis]. Boston College.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (201). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Moore, A. L. (2005). *A case study of how an elementary school aged student perceives and responds to character education* [Unpublished PhD thesis]. University of Wyoming.
- Onat Sayın, N. (2020). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri (Merkezefendi ilçe örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Sağlam, E. ve Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlerin kazandırılması sürecinde karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 106-118.
- Samur Öztürk, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 3-74.
- Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1, 1-8.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon, Inc.
- Taymur, Z. A. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma Batman il örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2019). *Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynler için değerler eğitimi yaklaşımlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve ebeveynlerin değerler eğitimi yaklaşımlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

EK-1. ÖLÇEK FORMU

| (Lütfen aşağıda belirtilen durumlara ne düzeyde katıldığınızı ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz) | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---|-------------------------|--------------|--------------------|-------------|------------------------|
| | | | | | | |
| <u>Değerler eğitiminde güçlük yaşanmaktadır, çünkü</u> | | | | | | |
| 1 | Okulda verilen değerler ile ailenin sahip olduğu değerler çelişmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Okulda verilen değerler aile tarafından <u>desteklenmemektedir.</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Aileler değerler eğitiminde bilinçsiz davranmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Aileler değerler eğitimini <u>önemsememektedir.</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Sosyal çevre (toplum, akran grubu vb.) değerler eğitimini destekler nitelikte değildir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Sosyal çevre öğrenilen değerlerin uygulanmasını/benimsenmesini zorlaştırmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Kitle iletişim araçları (TV, cep telefonu, internet vb.) değerler eğitimini <u>desteklememektedir.</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Öğrenciler TV programlarında olumsuz içeriklere (şiddet, cinsellik vb.) maruz kalmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Öğrenciler erken yaştan itibaren kitle iletişim araçlarını kontrolsüz veya bilinçsizce kullanmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Öğrenciler erken yaştan itibaren sosyal medya platformlarında olumsuz içeriklere erişmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Okulda verilen değerler ile kitle iletişim araçlarında sunulan içerikler <u>örtüşmemektedir.</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Öğretmenler okulda gerçekleştirilen değerler eğitimine ilişkin olumsuz tutum sergilemektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Öğretmenler okulda gerçekleştirilen değerler eğitimini gereksiz görmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Öğretmenler değerler eğitimiyle ilgili gerekli yeterliklere (bilgi, beceri vb.) sahip değildir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Aynı sınıfta derse giren öğretmenler tutarsız davranışlar sergilemektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Öğretmenler değerler eğitimi kapsamında örnek davranışlar (rol model olma) <u>sergilememektedir.</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Öğretim programlarında değerler eğitiminden ziyade akademik başarının sağlanmasına öncelik verilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Öğretim programlarında değerler eğitimine ilişkin etkinlikler yetersizdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 19 | Öğretim programlarında yer alan değerler eğitimiyle ilgili etkinliklerin uygulanabilirliği düşüktür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Öğretim programlarının içeriğinin yoğun olmasından dolayı değerler eğitimine yeterli zaman ayrılamamaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Değerler eğitimi kapsamında öğretmenlere yeterli düzeyde öğretim materyali sağlanmamaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Değerler eğitimi kapsamında hazırlanan öğretim materyalleri nitelik bakımından yetersizdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Okul yönetimi değerler eğitiminde okul-aile iş birliğini sağlamada yetersiz kalmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Okul yönetimi değerler eğitiminde öğretmenler arasındaki iş birliğini sağlamada yetersiz kalmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Okul yönetimi okulda gerçekleştirilen değerler eğitimine ilişkin olumsuz tutum sergilemektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Okul yönetimi değerler eğitiminde öğretmenlere gerekli desteği sağlamada yetersiz kalmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Okul yönetimi değerler eğitimiyle ilgili gerekli yeterliklere (bilgi, beceri vb.) sahip değildir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Sınıfların kalabalık olması değerler eğitiminde öğrencilere bireysel zaman ayırmayı engellemektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Sınıfta değerler eğitimini destekleyen zengin uyarıcılar (pano, görseller vb.) yeterli değildir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Sınıf ortamında değerler eğitimi için yeterli araç-gereç bulunmamaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Öğrencilerin hazırbulunluşluk düzeyleri yetersizdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Öğrencilerin değerler eğitimine ilişkin etkinliklere ilgileri düşüktür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Öğrenciler değerler eğitimine ilişkin etkinliklere aktif katılım göstermede isteksiz davranmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Öğrenciler okulda kazandırılmak istenen değerlere karşı direnç göstermektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Hak ve Sorumluluk Bilinci ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki*

The Relationship between the Digital Rights and Responsibility Awareness and Social and Emotional Learning Skills of Secondary School Students**

Hakan ÖNGÖREN, Sorumlu Yazar, Dr. | Corresponding Author, PhD.
Emniyet Genel Müdürlüğü, İstanbul / Türkiye. | General Directorate
of Security, İstanbul / Türkiye
ongorenhkn@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3142-8184>

Ali YILMAZ, Prof. Dr. | Professor
Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye. | Marmara University,
İstanbul, Türkiye
ayilmaz@marmara.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-1810-943X>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 22.07.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.10.2023

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2023

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Öngören, H. & Yılmaz, A. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Hak ve Sorumluluk Bilinci ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (46), 399-423.

<https://doi.org/10.34234/ded.1331264>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Yazar Katkıları / Author Contributions:

ÖNGÖREN, H. (%60), YILMAZ, A. (%40)

1 Araştırma Marmara Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu 12.04.2023 tarih ve 238169 sayılı onayıyla gerçekleştirilmiştir.

2 The research was conducted with the approval of the Marmara University Educational Research and Publication Ethics Committee, dated April 12, 2023, numbered 238169.

Öz: Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda belirlenen çalışma grubu İstanbul ili Kartal ilçesindeki ortaokullarda yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 380 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak dijital vatandaşlık ölçeği ve sosyal ve duygusal öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler araştırmanın amacına yönelik olarak tarama ve betimsel ilişkiyel/korelasyonel desenle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci düzeyinin artması ile sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeyleri ile yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunurken sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçları kapsamında öğrencilere dijital hak ve sorumluluklarının yanı sıra sosyal ve duygusal öğrenme bilincinin de önemini anlatan eğitimler vermenin öğrencilere dijital beceri kazandırma noktasında faydalı olacağı tavsiyesinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital Hak ve Sorumluluk, Ortaokul Öğrencileri, Sosyal ve Duygusal Öğrenme.

&

Abstract: In this study, the relationship between secondary school students' awareness of digital rights and responsibilities and their social and emotional learning skills was investigated. The study group registered to these rules consisted of 380 students studying in the seventh and eighth grades of secondary schools in Kartal district of Istanbul. Digital citizenship scale and social and emotional learning scale were used as data collection tools. The data obtained within the scope of the research were analyzed with scanning and descriptive relational/correlational design. According to the results of the research, as secondary school students' awareness of digital rights and responsibilities increased, their social and emotional learning abilities also increased. While there was a significant relationship between secondary school students' digital rights and responsibilities awareness, and social and emotional learning skill level, and age and gender variables, there was no significant relationship between the grade level variable. Within the scope of the research results, suggestions were

made that providing trainings that explain the importance of social and emotional learning awareness as well as digital rights and responsibilities to students would be beneficial in terms of providing students with digital skills.

Keywords: Digital Rights and Responsibility, Secondary School Students, Social and Emotional Learning

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

Giriş

İnternet, insanlık tarihi içerisinde ve insan yaşamı üzerinde kritik etkilerde bulunmuştur. Günümüzde internet, insan yaşamı, psikolojisi ve eğitimi alanında vazgeçilmez bir unsur haline gelmiş ve insanlara kendilerini rahatlıkla ifade etme olanağı sunmuştur. İnternetin, herkes tarafından kendini ifade edebildiği bir mecra olmasıyla birlikte söz konusu ifade özgürlüğünün başkalarının kişisel haklarının ihlali konusunda denge kurmanın önemli olduğunu da bizlere göstermiştir. Zira kişisel hakları koruma altında olmayan kullanıcılar için internet kullanımı hak ihlalinin muhtemel olduğu riskli ortamlar yaratmaktadır. Bu sebeplerden dolayı da insanların dijital ortamda sahip olduğu hak ve sorumlulukları bilmeleri günümüzde dijital dünyanın bir gerekliliği haline gelmiştir. Ribble (2015) dijital hak ve sorumlukları, dijital dünyaya uzanan özgürlükler olarak tanımlamış ve herkesin dijital ortamda kendini özgür bir şekilde ifade edebilecek haklara sahip olması gerektiğini ve bu durumun engellenemeyeceğini ifade etmiştir. Bu görüşe karşın Maréchal (2015) da dijital hak ve sorumluluk ile ilgili olarak dijital teknolojilerin kullanım alanının birtakım hukuki çizgilerle düzenlenerek sınırlandırılmadığı zaman hak ihlallerinin yaşanmasının olası olduğunu belirtmiştir. Bu iki değerlendirmenin ortak noktasında yer alan Orbık ve Zozul'akova (2019), da dijital ortamda kişilerin hak ve sorumluluk bilinci ile herkesin hakkına saygı göstererek yasal çerçevede hareket etmeleri gerektiğini savunmuştur.

Ülkemizde ilk defa 2014 yılında Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK), Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı (TİB) ve Yeşilay işbirliğinde gerçekleşen Bilinçli İnternet Kullanımı ve Teknoloji Bağımlılığı Çalıştayı'nda Dijital Hak ve Sorumluluklar Çalışma Grubu'nun ortaya koymuş olduğu raporda dijital ortamlardaki hak ve sorumluluklar ile ilgili birtakım başlıklar altında çeşitli fikirler bir araya getirilmiştir. Buna göre dijital hak ve sorumluluklar çerçevesinde ele alınan temel unsurlar belirlenmiş ve dijital hak ve sorumluluklar kişiler ve kurumlar bazında ayrılarak bu konuda yaşanan sorunlar ve nedenleri belirtilmiştir

(Bilişim Teknolojileri Kurumu, 2014). Bilinçli İnternet Kullanımı ve Teknoloji Bağımlılığı Çalıştayı raporundan sonra da dijital hak ve sorumluluklar ile ilgili özellikle dijital vatandaşlık başlığı altında araştırmalara ağırlık verilmeye başlanmış ve 2018 yılından itibaren yürürlüğe giren Sosyal Bilgileri Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a) ve yine aynı dönemde yürürlüğe giren Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programlarına (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018b) göre verilen eğitimin amaçları arasında “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler” başlığı altında öğrencilerde bulunması gereken (anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifade) yetkinliklerden söz edilmeye başlanmıştır.

Literatür incelendiğinde dijital hak ve sorumluluk bilinci konusunun dijital vatandaşlık ile ilgili yapılan araştırmalarda alt boyut (dijital etik, dijital ahlak, dijital sağlık, dijital hak ve sorumluluk vs.) olarak ele alındığı görülmektedir (Abdelhadi ve Arouri, 2022; Akduman ve Karahan 2022; Aldemir, 2020; Arcagök, 2020; Elmalı vd., 2020; Goggin vd., 2017; Görmez, 2016; Hawamdeh vd., 2022; Karaduman ve Öztürk, 2014; Pangrazio ve Sefton-Green, 2021; Pua’at ve Yunus, 2023; Wood vd., 2010). Buna göre kimi araştırmalar incelendiğinde bireylerin dijital alanda hak-sorumluluk algısı konusunda belli bir düzeyde olması gerektiği vurgusu yapılmıştır (Görmez, 2016; Karaduman ve Öztürk, 2014; Pangrazio ve Sefton-Green, 2021). Kimi araştırmalarda ise dijital alanda hak ve sorumluluk bilinci ile ilgili eğitimin temel eğitim seviyesinde iken verilmeye başlanması gerektiği ve bu konuda gerek eğitim programı tasarlayıcılarının gerekse de öğretmenlerin dijital hak ve sorumluluk ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve duyarlılığa sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Hawamdeh vd., 2022; Vatandaş, 2021; Ünal, 2019).

Yıldırım (2020) araştırmasında ortaokul düzeyindeki çocukların genel çoğunluğunun dijital hak ve sorumluluklarını bildiğini belirtmektedir. Ayrıca bazı araştırmalarda da temel eğitim seviyesindeki öğrencilere dijital hak ve sorumluluk bilincinin etkili bir şekilde anlatılması için öncelikle öğrencilerde farkındalık duygusunun ortaya çıkarılması ve bu konuda bilincin oluşması gerektiği ifade edilmiştir (Abdelhadi ve Arouri, 2022; Elmalı vd., 2020; Wood vd., 2010). Bu bağlamda kişide farkındalığın oluşmasının en etkili kişisel gelişim aşaması olduğunu savunan Brown ve ark. (2007) farkındalığı uyanık ve canlı bir dikkatle neticeleyen aralıksız yalın dikkatin işlenmesi olarak tanımlamıştır. Van Dam vd. (2010) farkındalık ile ilgili olarak kişinin bireysel durumu ve toplumun durumunu öz

iradesiyle bilmesinin önemli olduğunu belirterek bundan dolayı da insan yaşamı içerisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir.

Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili olarak Astington ve Jenkins (1995) başka kişilerin duygu ve düşüncelerinin idrak edilmesiyle ortaya çıktığını ve farklı perspektiflerle bir arada olabilmeyi, pozitif bir ortam içerisinde grup halinde çalışabilmeyi kısaca olumlu sosyal davranışlar sergilemeyi ifade ettiğini belirtmiştir. Sosyal ve duygusal öğrenmenin bir beceri olarak geliştiğini ve sosyal ve duygusal öğrenmenin de önemli bir parçası olduğunu belirten Durualp (2014) ve Totan (2011) da sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine sahip bireylerin ortak görüş ve uygulama birliğine sahip olabildiğini açıklamıştır. Zins vd. (2007) ortaokul düzeyinde verilmekte olan sosyal ve duygusal beceri eğitimi ile öğrencilere sosyal ve duygusal öğrenme becerisi ile birlikte öz-farkındalık, ilişki-yönetimi becerisi ve sorumluluk olarak karar verme konusunda becerileri geliştirerek öğrencilerin akademik başarılarının desteklendiğini açıklamıştır. Nitekim Lovett ve Sheffield (2007) öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerisinden yoksun olması durumunda yetişkinlik döneminde saldırgan davranışlar sergilemeye eğimli olduklarını belirtmiştir. Temel eğitim seviyesindeki öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerinin bilinmesi önemli bir husus olduğu için öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini çeşitli değişkenler açısından ele alan araştırmalar mevcuttur (Akçaalan, 2016; Aksoy, 2020; Durualp, 2014, Kabakçı ve Korkut, 2008; Özcan, 2021; Totan, 2018; Zins vd., 2007). Söz konusu araştırmalarda öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumu vs. değişkenler düzeyinde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre Durualp (2014) kızların sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeylerinin erkeklere göre daha iyi durumda olduğunu ayrıca sosyal farkındalık düzeyinin sınıf seviyesi arttıkça düştüğünü belirtmektedir. Aksoy (2020) da kızların sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeyleri ile erkeklerin sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmadığını, öğrenciler arasında sınıf seviyesi arttıkça sosyal ve duygusal öğrenme düzeyinin arttığını açıklamaktadır. Bu duruma göre sosyal ve duygusal öğrenme düzeyinin öğrenciler arasında çeşitli değişkenler düzeyinde incelenmesinin ve önceki araştırmalarla karşılaştırılmasının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Temel eğitimin önemli bir parçası olan ortaokul öğrencilerinin, dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin bilinmesi gerek akademik başarı gerekse de toplumsal yaşama uyum sağlama noktasında durum

tespiti yapma adına önem arz etmektedir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerisinin birbirlerini yordayıp yordamadıkları incelenmeye çalışılmıştır. Zira kuramsal açıdan ele alındığında ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini birlikte ele alan araştırmalara rastlanılmamış bu araştırma ile birlikte literatürdeki boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçların öğrencilerin sergiledikleri dijital davranış ihlali durumunda karşılaşılabilecek risklerin ciddiyeti hakkında bilgi sahibi olması ve buna yönelik alınacak tedbirlerin bilinmesi adına katkı sunması beklenmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma soruları geliştirilmiş ve cevap aranmıştır;

1. Ortaokul öğrencilerinin sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlılık bulunmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci düzeyi ile sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlılık bulunmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerisi birbirini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin ne düzeyde olduğu genel tarama modeli ile incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği nedensel karşılaştırma modeliyle incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri tarafından anlamlı bir biçimde yordanıp yordanmadığı da betimsel ilişkisel/korelasyonel modelle saptanmaya çalışılmıştır. Genel tarama modeli, araştırma grubundaki öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeyleri hakkında bizlere bilgi sunması için tercih edilmiştir. Nedensel karşılaştırma modeli, değişik grupların

dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin olası sebeplerini tespit etmek maksadıyla kullanılmıştır. Betimsel ilişkisel/korelasyonel model kullanılarak dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri üzerinde doğrudan etkide bulunabilecek değişkenlerin saptanması amacıyla kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2015; Spanos vd., 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu araştırmacının Kartal ilçesinde ikamet etmesi nedeniyle İstanbul ili Kartal ilçesinde eğitim görmekte olan 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okulların belirlenmesi aşamasında kolay ulaşılabilirlik ilkesine uyulmuştur. Bu kapsamda araştırmamızın örneklem grubunu Kartal ilçesindeki 5 farklı ortaokuldaki 7. ve 8. sınıflarda eğitim gören toplam 415 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında uygun olmayan veriler elendikten sonra 380 veri ile analiz gerçekleştirilmiştir.

| | | <i>f</i> | % |
|-----------------|----------|----------|------|
| Yaş | 12 | 171 | 45,0 |
| | 13 | 155 | 40,8 |
| | 14 | 54 | 14,2 |
| Cinsiyet | Kadın | 170 | 44,7 |
| | Erkek | 210 | 55,3 |
| Sınıf | 7. sınıf | 229 | 60,3 |
| | 8. sınıf | 151 | 39,7 |

Tablo 1'deki verilere göre araştırmaya 170 kadın, 210 erkek öğrenci katılım göstermiştir. Katılımcıların %60,3'ü 7. sınıf, %39,7'si 8. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların yaklaşık %89'u 12 ve 13 yaşlarındadır.

Kartal İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan bilgi edinme başvurusu sonucunda, 2022-2023 eğitim ve öğretim döneminde Kartal ilçesinde eğitim gören toplam 7. sınıf öğrenci sayısı 17245; 8. sınıf öğrenci sayısı 16312 olduğu bilgisi alınmıştır. Toplamda 33557 öğrenciden oluşan araştırma evreni için %5 güven aralığı ve %95 güven düzeyiyle en az 376 katılımcıya gerek duyulduğu (Cohen vd., 2021) varsayıldığında, 380 kişiden oluşan örneklemin araştırma evrenini temsil etmeye yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için Dijital Vatandaşlık Ölçeği (DVÖ) ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) kullanılmıştır.

Dijital Vatandaşlık Ölçeği (DVÖ): Bu araştırmada kullanılan Dijital Vatandaşlık Ölçeği Kuş vd. (2017) tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu ölçek 49 maddeden oluşmakta ve maddeler 5’li likert (kesinlikle katılıyorum-5, katılıyorum-4, kararsızım-3, katılmıyorum-2, kesinlikle katılmıyorum-1) şeklinde derecelendirilmiştir. Buna göre ölçek dijital iletişim, dijital hak ve sorumluluk, dijital eleştirel düşünme, dijital katılım, dijital güvenlik, dijital beceriler, dijital etik ve dijital ticaret olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Veri toplama aracının tüm maddelerin madde toplam korelasyonları .40’dan yukarıda pozitif yönde ve yeterli düzeyde yüklere sahiptir. DVÖ’nün iç tutarlık testine göre (Cronbach alfa: .72- .85) Cronbach alfa .93 düzeyinde iken McDonald omega .96 düzeyindedir. Test tekrar sonuçları ise ($p \leq .05$ / .78- .82) .84 düzeyinde istatistiksel anlamda önemli düzeyde gerçekleşmiştir. Bu veriler DVÖ’nün ergenler üzerinde güçlü bir ölçme aracı olabildiğinin yanında ortaokul yaş grupları üzerinde de kullanılabilecek güçlü bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ): Araştırmada kullanılan Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği Totan (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 25 maddeden oluşmakta ve maddeler 5’li likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek beş alt boyuttan oluşmakta fakat kısa formda sosyal ve duygusal öğrenmeyi ölçen beş madde de bulunmaktadır. Bu kapsamda söz konusu sosyal ve duygusal öğrenmeyi ölçen maddeler de ölçeğin alt boyutu olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin diğer temel beş boyutu; öz-farkındalık sosyal farkındalık öz-yönetim, ilişki kurma, becerileri, sorumlu bir şekilde karar verme ve sosyal-duygusal öğrenmedir. Veri toplama aracının tüm maddelerin madde toplam korelasyonları .30’dan yukarıda pozitif yönde ve yeterli düzeyde yüklere sahiptir. SDÖÖ’nün iç tutarlık testine göre (Cronbach alfa: .70- .83) Cronbach alfa .92 düzeyinde iken McDonald omega .94 düzeyindedir. Test tekrar sonuçları ise ($p \leq .05$ / .75- .78) .82 düzeyinde istatistiksel anlamda önemli düzeyde gerçekleşmiştir. Bu verilere göre SDÖÖ’nün de ergenler üzerinde güçlü bir ölçme aracı olabildiğinin yanında ortaokul yaş grupları üzerinde de kullanılabilecek güçlü ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçme araçları belirlenen araştırmanın verileri 2022 yılı Kasım ayının başından Aralık ayı sonuna kadar toplanmıştır. Öğretmenler, öğrencileri etkilememek ve kendileri ile temas kurmamak adına uygulama ve veri toplama aracı hakkında bilgilendirilmiş ve uygulamalar kendileri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın veri analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Araştırmada veri analizine öncelikle verilerin normal dağılımlarını tespit etmek adına basıklık ve çarpıklık değerleri elde edilerek başlanmıştır. Tablo 2’deki verilere bakıldığında değerlerin +1,5 ile -1,5 arasında bulunması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 2: Ölçeklere Ait Normallik Değerleri

| Ölçekler | Boyutlar | N | Skewness | Kurtosis |
|----------|---------------------------------|-----|----------|----------|
| DVÖ | İletişim | 380 | -.05 | -.41 |
| | Hak ve sorumluluk | 380 | .25 | .45 |
| | Eleştirel düşünme | 380 | .25 | .02 |
| | Katılım | 380 | -.68 | -.01 |
| | Güvenlik | 380 | .57 | -.08 |
| | Dijital beceriler | 380 | -.05 | -.40 |
| | Etik | 380 | .27 | -.54 |
| | Ticaret | 380 | -.36 | -.52 |
| SDÖ | Öz-farkındalık | 380 | -.52 | .38 |
| | Sosyal farkındalık | 380 | -.72 | .44 |
| | Öz-yönetim | 380 | -.60 | -.05 |
| | İlişki kurma becerileri | 380 | -.69 | .20 |
| | Sorumlu bir şekilde karar verme | 380 | -.68 | .49 |
| | Sosyal-duygusal öğrenme | 380 | -.88 | 1.26 |

Alınan araştırma izni kapsamında İstanbul ili Kartal ilçesindeki ortaokullarda 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerden elde edilen verilerden tutarlı ve tam doldurulmayan ölçek verileri geçerli sayılmamıştır. Bununla birlikte kayıp verilerin giderilmesi adına istatistiksel yaklaşımlar kullanılmıştır (Kalaycı, 2010). Nitekim kayıp verilere yeni gözlem değeri atamada serinin ortalama değeri verilecektir.

Verilerin normallik dağılımlarının normal dağılım aralığında olduğu saptandıktan sonra t-testi veya ANOVA testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Bununla birlikte frekans, ortalama, standart sapma gibi temel istatistiksel veriler elde edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan bazı değişkenlerin, öğrencilerin dijital

hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordayamadığını anlamak için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bu teste geçmeden önce çoklu regresyon analizi ile ilgili çeşitli varsayımlar test edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015; Pallant, 2007). İlk olarak, araştırmanın katılımcı sayısının regresyon analizi için yeterli olup olmadığına bakılmıştır. Regresyon analizini yapabilmek için her değişken için 10-15 aralığında veri sayısının olması gerekmektedir (Kline, 2011).

Araştırmada beş değişken bulunmaktadır. Buna göre $5 \times 15 = 75$ katılımcı araştırmanın gerçekleştirilmesi adına yeterli olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın veri seti de 380 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu duruma göre de katılımcı sayısı yeterliliği sağlanmıştır. Değişkenlerde herhangi bir uç değer bulunup bulunmadığı ile ilgili çoklu normallik varsayımı kapsamında uç değerler de incelenmiştir. İki yordayıcı değişkenin bulunduğu bir veri setinde uç değer olmadığının göstergelerinden biri, Mahalanobis uzaklığının en fazla 13.82 olmasıdır. Buna göre SDÖÖ'nin Mahalanobis uzaklık değeri en fazla 13,57'dir. Dolayısıyla da araştırmadaki veriler, uç değerlerden arınık olmayla ilgili varsayımı karşılamaktadır (Cook ve Weisberg, 1982). Bir diğer varsayım çoklu doğrusallık probleminin bulunmamasıdır. Buna yönelik olarak VIF değerleri incelenmiş ve elde edilen VIF değerlerinin 5'ten küçük olmasının gerekli olduğu belirtilmiştir (Craney ve Surles, 2002). Nitekim bu araştırmada da VIF değerlerinin 5'ten küçük olduğu saptanmıştır (VIF: 1,00-1,41). Bununla birlikte değişkenler arasındaki ilişki doğrusallık varsayımı testi olarak Pearson Korelasyon Momentler Çarpımı yöntemiyle analiz edilmiş ve değişkenler arasında çoklu doğrusallık probleminin olmadığı tespit edilmiştir ($r < .96$) (Kline, 2011).

Bulgular

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk ve sosyal ve duygusal öğrenme ölçeklerine vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevaplar titizlikle incelenmiş olup araştırmanın temel konusu olan dijital hak ve sorumluluk ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri bakımından yordanma durumları, dijital hak ve sorumluluk ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasındaki farklılık ve yordanma durumları incelenmiş ve tablolar halinde düzenlenmiştir.

Dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin demografik değişkenlerle ilişkisi

Ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ve sosyal ve duygusal öğrenme becerisi ile cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenine göre ilişkisi hakkındaki bulgular aşağıda düzenlenmiştir.

Tablo 3: Dijital Hak ve Sorumluluk Bilinci ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Arasındaki İlişki

| | | N | \bar{X} | SS | t | p | |
|----------|-----|----------|-----------|------|-----|-----|------|
| Cinsiyet | DHS | Kadın | 170 | 3.60 | .91 | 9.5 | .00* |
| | | Erkek | 210 | 3.79 | .71 | | |
| | SDÖ | Kadın | 170 | 3.61 | .87 | 4.1 | .04* |
| | | Erkek | 210 | 3.72 | .78 | | |
| Sınıf | DHS | 7. Sınıf | 229 | 3.70 | .81 | .31 | .71 |
| | | 8. Sınıf | 151 | 3.71 | .81 | | |
| | SDÖ | 7. Sınıf | 229 | 3.64 | .84 | .13 | .57 |
| | | 8. Sınıf | 151 | 3.72 | .80 | | |

Buna göre Tablo 3'te yer alan verilere bakıldığında öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($p = .00, p < .01$). Yine benzer bir şekilde öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p = .04, p < .01$). Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre dijital hak ve sorumluluk düzeyi ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (DHS $\bar{X} = 3.79-3.60$). Yine benzer şekilde erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeyi ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (SFB $\bar{X} = 3.72-3.61$).

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ($p = .71, p < .01$). Aynı şekilde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeyleri ile sınıf değişkenleri arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ($p = .57, p < .01$). 7. sınıf öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci puanı (DHS $\bar{X} = 3,70$) sosyal ve duygusal öğrenme beceri puanından (SFB $\bar{X} = 3,64$) daha yüksek çıkmıştır. Buna karşın 8. sınıf öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci puanı (DHS $\bar{X} = 3,71$) sosyal ve duygusal öğrenme beceri puanından (SFB $\bar{X} = 3,72$) daha düşük ortalamaya sahip olmuştur.

Tablo 4: Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

| | N | \bar{X} | SS | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | | |
|-----|-----|-----------|-----|-------------------|-----------------|---------------|--------------------|-----|-----|----|------|
| Yaş | DHS | 12 | 171 | ,79 | ,73 | Gruplar arası | ,290 | 2 | 2,6 | 40 | .01* |
| | | 13 | 155 | ,69 | ,82 | Gruplar içi | 243,8 | 377 | ,6 | | |
| | | 14 | 54 | ,43 | ,94 | Toplam | 249,1 | 379 | | | |
| Yaş | SDÖ | 12 | 171 | ,72 | ,77 | Gruplar arası | 8,6 | 2 | 4,3 | 64 | .00* |
| | | 13 | 155 | ,75 | ,82 | Gruplar içi | 250,1 | 377 | ,6 | | |
| | | 14 | 54 | ,31 | ,90 | Toplam | 258,7 | 379 | | | |

Tablo 4'e göre yaş değişkeni ile dijital hak ve sorumluluk bilinci arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p = .01$, $p < .01$). Yapılan Scheffe testine göre 12 ile 14 yaş arasında dijital hak ve sorumluluk düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkeni ile sosyal ve duygusal öğrenme bilinci arasında da anlamlı bir olduğu saptanmıştır ($p = .00$, $p < .01$). Scheffe testine göre 12/14 ve 13/14 yaş arasında sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 12 yaş grubunun dijital hak ve sorumluluk bilinci puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3.79$) ve 13 yaş grubunun sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3.75$) diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasındaki anlamlılık ve yordama durumları

Ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal becerileri arasındaki anlamlılık ve birbirini yordama durumları ile ilgili olarak aşağıda tablolar halinde bulgular oluşturulmuştur.

Tablo 5: Korelasyon Analizi Bulguları

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------|--------|------|------|-------|---|
| Yaş | 1 | | | | |
| Sınıf | .71** | 1 | | | |
| Cinsiyet | -.01** | .10* | 1 | | |
| Dijital hak ve sorumluk | -.12* | .04 | .06 | 1 | |
| Sosyal ve duygusal öğrenme | -.13** | .05 | .11* | .48** | 1 |

Tablo 5'te yer alan korelasyon verilerine bakıldığında ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (** $p < .01$).

Öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk düzeylerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin ne şekilde yordadığına dair model özeti Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Model Özeti

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² |
|-------|-----|----------------|----------------------------|
| DHS | .48 | .23 | .22 |

Tablo 6’da yer alan bulgulara bakıldığında dijital hak ve sorumluluk düzeyinin sosyal ve duygusal öğrenme becerisini %23 civarında yordayabildiği tespit edilmiştir. Buna göre bu bulguların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına dair ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de düzenlenmiştir.

Tablo 7: SDÖ ve İKB ANOVA Testi Sonuçları

| Model | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | |
|------------|-----------------|-------|--------------------|------|-------|-----|
| DHS SDÖ | Regression | 57.5 | 1 | 57.5 | 113.5 | .00 |
| | Residual | 191.5 | 378 | .50 | | |
| | Total | 249.1 | 379 | | | |
| Model | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | |
| DHS SDÖ | Regression | 59.7 | 1 | 59.7 | 113.5 | .00 |
| | Residual | 198.9 | 378 | .52 | | |
| | Total | 258.7 | 379 | | | |

Tablo 7’deki bulgulara bakıldığında öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk bilinci düzeyleri sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayabilmektedir. Özetle dijital hak sorumluluk düzeyi sosyal ve duygusal öğrenme becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Tablo 8: Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Yordayıcı Değişkenlerin Katkıları

| | Standartlaşmamış katsayılar | | Standartlaşmış katsayılar | t | p |
|-----|-----------------------------|----------|---------------------------|-----|-----|
| | B | St. Hata | β | | |
| DHS | 1.9 | .16 | | 1.8 | .00 |
| SFB | .47 | .04 | .48 | 0.6 | .00 |

Tablo 8’deki regresyon analizine göre dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerisi arasında korelasyon katsayısı (β : 48) orta düzeyde gerçekleşmiştir. Buna göre dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerisi arasında pozitif doğrusal ilişki bulunmakta olup dijital hak ve sorumluluk bilincinin artması sosyal ve duygusal öğrenme becerisini de arttırmaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yaş değişkeninin ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci düzeyleri ile anlamlı ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırmadaki bu sonuca benzer olarak küçük yaşlardaki bireylerin yaşlarının ilerlemesiyle dijital hak ve sorumluluk bilincinin azaldığını ifade eden araştırmalar mevcuttur (Pangrazio ve Sefton-Green, 2021; Vatandaş, 2021; Yıldırım, 2020). Yıldırım (2020) da bu durumun çocuklarda kontrolsüz internet kullanımının artması ve ebeveyn denetiminin olmadığı durumlarda gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Buna karşın bazı araştırmalarda yaş değişkeninin dijital hak ve sorumluluk bilinci ile ilişkisi saptanamamıştır (Akduman ve Karahan, 2022; Öztürk, 2019; Smith vd., 2000). Akduman ve Karahan (2022) dijital vatandaşlık ölçeğinde ele aldığı dijital hak ve sorumluluk boyutunun öğrencilerin yaş ve doğum tarihine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre yaş değişkeninin ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeyleri ile anlamlı ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu sonuca benzer bir şekilde küçük yaşlardaki bireylerin yaşlarının ilerlemesiyle sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin azaldığını ifade eden araştırmalar bulunmaktadır (Özcan, 2021; Wasonga vd., 2007). Wasonga vd. (2003) ortaokul öğrencilerinin çevresel sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin zamana bağlı farklılıklar gösterdiğini vurgulayarak yaşın ilerlemesi itibarıyla teknolojinin getirmiş olduğu dikkat dağınıklığı ve özensizlik hali gibi nedenlere bağlı olarak öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerinin düşme eğilimi gösterdiğini açıklamıştır. Bu konuda Lovett ve Sheffield (2007) de öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerisinden yoksun olması durumunda yetişkinlik döneminde saldırgan davranışlar sergilemeye eğimli olduklarını belirtmiştir. Söz konusu araştırma sonuçlarından da gerek sosyal ve duygusal öğrenme gerekse de sosyal farkındalık ile ilgili becerilerin temel eğitim döneminden başlamak üzere çocuklara verilmeye başlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkeninin ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci düzeyleri ile anlamlı ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu sonucu ile tutarlı olarak erkeklerin kadınlara oranla dijital hak ve sorumluluk bilinci bakımından daha üstün olduklarını gösteren araştırmalar yer almaktadır (Kabataş, 2019; Yıldırım, 2020). Buna karşın kadınların erkeklere oranla dijital hak ve sorumluluk bilinci bakımından daha üstün olduklarını gösteren araştırmalar yer almaktadır (Öztürk,

2019; Ünal, 2019). Ersoy (2012) araştırmasında Türk toplumunda kızların erkeklere nazaran hak ve sorumluluk açısından daha üst düzeyde olmalarını kızların annelerinden gördükleri ahlaki eğitim ve toplumsal değer yargılarını daha hızlı ve kalıcı bir şekilde almalarına bağlamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeyleri ile anlamlı ilişkili olduğu saptanmıştır. Yılmaz (2014) araştırmasında erkeklerin kadınlara oranla sosyal ve duygusal öğrenme becerileri bakımından daha üstün olduklarını belirtmiş olup buna göre araştırmanın sonucu ile tutarlı olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın kadınların erkeklere oranla sosyal ve duygusal öğrenme becerileri bakımından daha üstün olduklarını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Akçaalan, 2016; Durualp, 2014). Aksoy (2020) ise araştırmasında kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sosyal ve duygusal öğrenme becerisi açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bu sonucu ile tutarlı olarak öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk bilinci ile öğrenim gördüğü sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediğini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Akduman ve Karahan, 2022; Yıldırım, 2020). Bununla birlikte Öztürk, (2019) ve Ünal (2019) araştırmasında öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri ile okul türü (devlet/özel ve imam hatip/genel) değişkenleri arasında da anlamlı fark oluşmadığını açıklamıştır. Bu değerlendirmelere göre öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk düzeyleri üzerinde öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile okul türleri arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı anlaşılmış olup Griffin vd. (2011) belirttiği gibi öğrencilerin hak ve sorumluluk düzeylerinin okudukları sınıf düzeyi ve okul türlerine göre değil aileden alınan temel değerler eğitiminin etkisi ile şekilleneceği anlaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri ile sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bu sonucu ile tutarlı olarak öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri ile sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirten araştırmalar mevcuttur (Akçaalan, 2016; Kabakçı ve Korkut, 2008). Buna karşın öğrencilerin sınıf düzeyleri ile sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu sonucunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Aksoy, 2020; Durualp, 2014; Roseberry,1997). Buna göre ortaokul düzeyinde sınıf düzeyi arttıkça sosyal farkındalık düzeyinin azalması ve buna bağlı farklılaşma-

nın ortaya çıkması öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin gelişmeye başlaması, yoğun duygusallık içerisine girmeye başlaması ve toplumsal değerlerle tanışmaya başlaması gibi nedenlerden kaynaklı geliştiğini söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerisi arasında anlamlı ve pozitif doğrusal ilişki bulunmakta olup öğrencilerde dijital hak ve sorumluluk bilincinin artması sosyal ve duygusal öğrenme becerisini de arttırmaktadır. Günümüzde farkındalık/duyarlılık konusunun yalnızca kişilerin fiziksel ortamlarda birbirlerine karşı gösterdikleri fikir ve davranışlardan ibaret olmadığını ifade eden Dwivedi vd., (2021) dijital ortamlarda bireylerin (kullanıcı) hak ve sorumluluklar konusunda etik, ahlaki ve insani değerleri gözetmeleri gerektiğini belirterek dijital alanda da gerekli farkındalık ve duyarlılığa sahip olmalarının önemli olduğunu açıklamıştır. Bununla ilgili dijital hak ve sorumluluk bilinci ve farkındalık/duyarlılık ilişkisine dayalı araştırmalar (Dwivedi vd., 2021; Iacovino, 2010; Orbık ve Zozul'akova, 2019; Yıldırım, 2020) incelendiğinde de dijital hak ve sorumluluk konusunda hassasiyet gösterenlerin farkındalık/duyarlılık düzeyi açısından da benzer durumda olduğu ve yapay zekâ ile ilgili hassasiyetlerin arttığı günümüzde dijital hak ve sorumluluk bilinci ile farkındalık/duyarlılık becerilerinin oldukça önemli bir konu başlığı olmaya başladığı gözlemlenmiştir.

Öneriler

Dijital hak ve sorumluluk bilincinin artması ile birlikte sosyal ve duygusal öğrenme becerisinin de arttığı sonucu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilere dijital dünya ile ilgili hak ve sorumluluklarının yanı sıra sosyal ve duygusal öğrenme becerisinin de önemini anlatan eğitimler vermek, öğrencilerin bu konuda merak ve ilgisini arttırması noktasında yararlı olacaktır. Ayrıca okullarda herhangi bir dijital davranış ihlali olduğunda, öğrencilerin olayın ne kadar ciddi olduğu konusunda bilgilendirilmesi ve alınacak tedbirlerin açıklanması, bu konuda daha fazla farkındalık yaratılmasına yardımcı olabilir. Araştırmacıların gelecekte dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara eğilim göstermesi genç neslin dijital dünya ile ilgili bilinç düzeyinin ne düzeyde olduğunun anlaşılması adına katkı sunacaktır.

Extended Abstract

The Relationship between the Digital Rights and Responsibility Awareness and Social and Emotional Learning Skills of Secondary School Students

The Internet is an important tool that has had a critical impact on human history and human life. The internet has become an indispensable component of people's social life, development, psychology, and education. So much so that the internet, in addition to being a medium where everyone can express themselves, constitutes the balance point within the framework of the rights and responsibilities of the online environment, where this freedom of expression can be limited to the extent that it does not violate the personal rights of others. Therefore, knowing and determining digital rights and responsibilities has emerged as a necessity in today's digital world. Ribble (2015) defines digital rights and responsibilities as freedoms extending to the digital world and states that everyone should have the right to express themselves freely in the digital environment and this situation cannot be prevented. Despite this view, Maréchal (2015) also stated that violations of rights are possible when the use of digital technologies is not regulated and restricted by certain legal lines regarding digital rights and responsibilities. Orbık and Zozul'akova (2019), who are at the common point of these two evaluations, also argued that people should act in a legal framework by respecting everyone's rights with the awareness of rights and responsibilities in the digital environment.

Knowing the digital rights and responsibility awareness and social and emotional learning skills of secondary school students, who constitute an important part of basic education, is important for due diligence in terms of both academic success and adaptation to social life. In this study, it was tried to examine whether the digital rights and responsibility awareness and social and emotional learning skills of secondary school students predict each other. It is expected that the results obtained from the research will contribute to the knowledge of the seriousness of the risks that student will face in case of digital behavior violation in schools, and to know the measures to be taken for this. This will also contribute to increasing their social and emotional learning skills. According to this, when considered from a theoretical point of view, there are no studies that deal with secondary school students' digital rights and responsibility awareness, and social and emotional learning skills together, and this research is an attempt to fill the gap in the literature. In this context, the following research questions were developed and answers were sought;

- 1- Is there any significance between the grade, age and variables of secondary school students' awareness of digital rights and responsibilities and their social and emotional learning skills?
- 2- Is there any significance between the level of digital rights and responsibility awareness and social and emotional learning skills of secondary school students?
- 3- Do secondary school students' awareness of digital rights and responsibilities, and social and emotional learning skills predict each other?

Method

This research was carried out with the screening model. The level of digital rights and responsibility awareness and social and emotional skills of secondary school students was examined with the general screening model. Whether secondary schools students' awareness of digital rights and responsibilities and social and emotional skills differ significantly in terms of class, age and gender variables was examined with the causal comparison model. The descriptive relational/correlational model was used to determine whether these variables were significantly predicted by grade, age and gender. The general screening model was preferred because it could provide information about digital rights and responsibility awareness and social and emotional learning skills of the students in the research group. The causal comparison model was used to determine the possible reasons for the different groups' awareness of digital rights and responsibilities and the social and emotional learning skills. Finally, the descriptive relational/correlational model was used to determine the variables that may have a direct impact on digital rights and responsibility awareness, and social and emotional learning skills (Büyükoztürk et al., 2015; Spanos et al., 2012).

Working Group

The population of the research includes secondary school 7th and 8th-grade scopes. The sample group of the research, on the other hand, consists of 7th and 8th grade students studying in Kartal district of Istanbul, since the researcher resides in Kartal district. In the process of determining the school, the principle of easy accessibility was followed. The sample group of our research consisted of a total of 415 students studying in 7th and 8th grades in 5 different secondary schools in Kartal district. After eliminated the inappropriate data within the scope of the research, 380 of them were included in the analysis.

Data Collection Tool

In order to eliminate the data in the research, the Digital Citizenship Scale (DCS) and the Social and Emotional Learning Scale (SELS) were used.

Digital Citizenship Scale (DCS): The Digital Citizenship Scale used in this research was developed by Kuş et al. (2017). The scale in question consists of 49 items. It shows that, in addition to being a powerful measurement tool for adolescents, the DCS is also a powerful tool that can be used on secondary school age groups.

Social and Emotional Learning Scale (SELS): The Social and Emotional Learning Scale used in the research was developed by Totan (2018). The scale consists of 25 items and the items are rated on a 5-point Likert basis. The research data, whose measurement tools were determined, were collected from the beginning of November 2022 until the end of December.

Data Analysis

Within the scope of the research permission obtained, inconsistent and incomplete scale data among the data obtained from 7th and 8th grade students in secondary schools in Kartal district of Istanbul were not considered valid. In addition, statistical approaches will be used to eliminate missing data (Kalaycı, 2010). The mean value of the series will be given in assigning a new observation value to the missing data. SPSS 26 program was used in the data analysis of the research. In the research, data analysis was started by obtaining the kurtosis and skewness values to determine the normal distribution of the data. Finding these values between +1.5/-1.5 indicates that the data are normally distributed (Tabachnick & Fidell, 2013).

Results and Conclusion

According to the findings obtained from the research, it was determined that the age variable was significantly related to the digital rights and responsibility awareness levels of secondary school students. Similar to this result, there are studies stating that the awareness of digital rights and responsibilities of young individuals decreases with the advancement of their age (Pangrazio and Sef-ton-Green, 2021; Vatandaş, 2021; Yıldırım, 2020). Yıldırım (2020) also stated that this may happen in cases where children's uncontrolled internet use increases and there is no parental control. On the other hand, in some studies, the

relationship between the age variable and the awareness of digital rights and responsibility was not found (Akduman & Karahan, 2022; Öztürk, 2019; Smith et al., 2000). Akduman and Karahan (2022) stated that the dimension of digital rights and responsibilities in the digital citizenship scale did not show a significant difference according to the age and date of birth of the students.

According to the results of the research, it was determined that the age variable was significantly related to the social and emotional learning levels of secondary school students. Similar to this result, there are studies stating that social and emotional learning decreases as the age of young individuals advances (Özcan, 2021; Wasonga et al., 2007). Wasonga et al. (2003) emphasized that secondary school students' environmental social and emotional learning differs over time and explained that students' social and emotional learning levels tend to decrease due to reasons such as distraction and carelessness brought about by technology as they get older. In this regard, Lovett and Sheffield (2007) also stated that if students lack social and emotional learning skills, they tend to exhibit aggressive behaviors in adulthood. From the results of the aforementioned research, it is understood that skills related to both social and emotional learning and social and emotional learning should be given to children starting from the basic education period.

According to the results obtained from the research findings, it was determined that the gender variable was significantly related to the digital rights and responsibility awareness levels of secondary school students. Consistent with this result of the research, there are studies showing that men are superior to women in terms of digital rights and responsibilities (Kabataş, 2019; Yıldırım, 2020). On the other hand, there are studies showing the vice versa (Öztürk, 2019; Ünal, 2019). In his research, Ersoy (2012) attributes the fact that girls in Turkish society are at a higher level in terms of rights and responsibilities than boys to the fact that girls receive moral education and social value judgments from their mothers in a faster and more permanent way.

According to the results of the research, it was determined that the gender variable was significantly related to the social and emotional learning skill levels of secondary school students. Yılmaz (2014) stated in his research that men are superior to women in terms of social and emotional learning skills, and it is understood that this is consistent with the result of the research. However, there are studies showing the vice versa. (Akçaalan, 2016; Durualp, 2014). Aksoy (2020), on the other hand, states that there is no significant difference between female and male students in terms of social and emotional learning according to the gender variable.

Considering the result that the social and emotional learning skills increase with the increase in the awareness of digital rights and responsibilities, it would be beneficial to provide students with training that explains the importance of social and emotional learning skills as well as their rights and responsibilities regarding the digital world, to increase students' curiosity and interest in this subject. In addition, when there is any digital behavior violation in schools, informing students about how serious the incident is and explaining the measures to be taken can help raise more awareness on this issue. In the future, researchers' tendency towards studies examining the relationship between awareness of digital rights and responsibility and social and emotional learning skills will contribute to understanding the level of awareness of the younger generation about the digital world.

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): Hakan ÖNGÖREN, Ali YILMAZ

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.

Kaynakça

- Abdelhadi, D., & Arouri, Y. (2022) The degree to which secondary school students in Jordan possess digital citizenship skills, *Jerash for Research and Studies Journal*, 23(2), 3293- 3239.
- Akçaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akduman, G., & Karahan, G. (2022). Dijital çağın öğrencileri dijital vatandaşlar mı? *FSM Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 92-111.
- Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human and Social Sciences*, 3(1), 576-590.
- Aldemir, C., & Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 148-169.
- Arcagök, S. (2020). Öğretmenlerin dijital vatandaşlığa yönelik algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 534-556. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.693832>.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 151-165. <https://doi.org/10.1080/02699939508409006>.
- Bilişim Teknolojileri Kurumu (17-19 Ocak 2014) İnternetin bilinçli kullanımı ve teknoloji bağımlılığı çalıştay raporu. Birinci Basım. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/MUUMu.pdf> adresinden alınmıştır.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç ve K. Kıroğlu, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cook, R. D., & Weisberg, S. (1982). *Residuals and influence in regression*. New York: Chapman and Hall.
- Craney, T. A., & Surlis, J. G. (2002). Model-dependent variance inflation factor cutoff values model-dependent variance inflation factor cutoff values. *Quality Engineering*, 14, 391-403. <https://doi.org/10.1081/QEN-120001878>.
- Duralp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 13-25.

- Dwivedi, Y. K., Ismagilova, E., Hughes, D. L., Carlson, J., Filieri, R., Jacobson, J., ... & Wang, Y. (2021). Setting the future of digital and social media marketing research: Perspectives and research propositions. *International Journal of Information Management*, 59, 1-37. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102168>.
- Elmalı, F., Tekin, A., & Polat, E. (2020). A study on digital citizenship: Preschool teacher candidates vs. computer education and instructional technology teacher candidates. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(4), 251-269. <https://doi.org/10.17718/tojde.803423>.
- Ersoy, A. F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2111-2124.
- Goggin, G., Vromen, A., Weatherall, K., Martin, F., Webb, A., Sunman, L., & Bailo, F. (2017). *Digital rights in Australia*. The University of Sidney.
- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının “dijital vatandaşlık ve alt boyutları” hakkındaki görüşleri (bir durum çalışması). *Electronic Turkish Studies*, 11(21), 125-144.
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2011). *The Changing Role Of Education And Schools*. In *Assessment And Teaching Of 21st Century Skills* (pp. 1-15). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hawamdeh, M., Altnay, Z., Altnay, F., Arnavut, A., Ozansoy, K., & Adamu, I. (2022). Comparative analysis of students and faculty level of awareness and knowledge of digital citizenship practices in a distance learning environment: case study. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6037-6068. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10868-7>.
- Iacovino, L. (2010). Rethinking archival, ethical and legal frameworks for records of Indigenous Australian communities: a participant relationship model of rights and responsibilities. *Archival Science*, 10, 353-372.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bartın Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. baskı). Ankara: Asil.
- Karaduman, H., & Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları-the effects of activities for digital citizenship on students' attitudes toward digital. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U., & Yakar, H. (2017). Gençlere yönelik dijital vatandaşlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 298-316. <https://doi.org/10.18009/jcer.335806>.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.003>.
- Maréchal, N. (2015). Ranking digital rights: human rights, the internet and the fifth estate. *International Journal of Communication*, 9(10), 3440–3449.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018124112937511-TEKNOLOJ%C4%B0%20TASARIM%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%207-8.pdf> adresinden alınmıştır.
- Orbik, Z., & Zozul'akova, V. (2019). Corporate social and digital responsibility. *Management Systems in Production Engineering*, 27(2), 79-83. <https://doi.org/10.1515/mspe-2019-0013>.
- Özcan, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 291-302.
- Öztürk, C. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Sakarya Üniversitesi.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Berkshire: Open University.
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference? *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 15-27. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616>.
- Pua'at, A. A., & Yunus, N. M. (2023). A study on awareness, exposure and attitude towards digital citizenship among university students in Malaysia. *Information Management and Business Review*, 15(1(I)SI), 190-203. [https://doi.org/10.22610/imbr.v15i1\(I\)SI.3397](https://doi.org/10.22610/imbr.v15i1(I)SI.3397).
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for technology in Education.
- Roseberry, L. (1997). *An applied experimental evaluation of conflict resolution curriculum and social skills development* [Unpublished Doctotal Dissertation], Loyola University.

- Smith, D. W., Letourneau, E. J., Saunders, B. E., Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S., & Best, C. L. (2000). Delay in disclosure of childhood rape: Results from a national survey. *Child abuse & neglect*, 24(2), 273-287.
- Spanos, D. E., Stavrou, P., & Mitrou, N. (2012). Bringing relational databases into the semantic web: A survey. *Semantic Web*, 3(2), 169-209. <https://doi.org/10.3233/SW-2011-0055>.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Totan, T. (2018). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48). <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.393209>.
- Ünal, F. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin hammond modeliyle değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bartın Üniversitesi.
- Van Dam, N. T., Earleywine, M., & Borders, A. (2010). Measuring mindfulness? An item response theory analysis of the mindful attention awareness scale. *Personality and Individual Differences*, 49, 805-810. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.020>.
- Vatandaş, S. (2021). Şiddet ve dijital oyunlar (şiddetin dijital oyunlar üzerinden deneyimlenmesi). *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 399-424. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.820571>.
- Wasonga, T., Christman, D. E., & Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender and age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American secondary education*, 62-74.
- Wood, C. L., Kelley, K. R., Test, D. W., & Fowler, C. H. (2010). Comparing audio-supported text and explicit instruction on students' knowledge of accommodations, rights, and responsibilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(2), 115-124. <https://doi.org/10.1177/0885728810361618>.
- Yıldırım, S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluklarına yönelik farkındalık durumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7. 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Arel Üniversitesi.
- Zins, J. E., Bloosworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>.

Islamophobia and Values in Western Societies: An Analysis of the Impacts on Muslim Men of Islamophobic Attacks in the UK

Batı Toplumlarda İslamofobi ve Değerler:
İngiltere'deki İslamofobik Saldırıların Müslüman
Erkekler Üzerindeki Etkilerinin Analizi

Durali KARACAN, Sorumlu Yazar, Dr. | Corresponding Author,
Ph.D., Londra Brunel Üniversitesi, Birleşik Krallık | Brunel University
London, UK
durali.karacan@brunel.ac.uk
<https://orcid.org/0000-0001-5840-7899>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 25.09.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 13.11.2023

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2023

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: En

Atf/Citation: Karacan, D. (2023). Islamophobia and Values in Western Societies An Analysis of the Impacts on Muslim Men of Islamophobic Attacks in the UK. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (46), 425-449.

<https://doi.org/10.34234/ded.1366107>

Abstract: The populations and governments of Western societies are usually proud of the values they claim to be the foundation of their multicultural and pluralistic societies. Over the past few decades, the Western world has witnessed a surge in hate crimes, including racism, discrimination, and Islamophobia. This has sparked discussions about the authenticity of Western societies in upholding universal or Western values. The main purpose of this study is to investigate the impact of Islamophobia on universal or Western values. It is crucial to clarify that the research does not seek to make sweeping generalizations about these values. Instead, its focus is a thorough examination of the decline in the beliefs of Muslim men in these values, particularly in response to the growing incidents of Islamophobic attacks. The study delved into two specific Islamophobic assaults to shed light on the concerning extent of Islamophobia, suggesting a potential threat to both universal and Western values as well as social cohesion in the UK. Through individual semi-structured and in-depth interviews, Muslim men residing in the UK were engaged to explain the repercussions of these distressing Islamophobic incidents on their lives, perspectives, and notably, their beliefs in universal or Western values. The findings of the study revealed that acts of Islamophobic violence, particularly those directed at vulnerable and disabled Muslims, have a detrimental impact on the beliefs of Muslim males in the UK regarding universal or Western principles and values. The Muslim men in the study strongly criticised the bystanders in these incidents, expressing their disappointment in the lack of protection for the vulnerable and disabled victims, while emphasizing the link between “bystander apathy” and societal values. Additionally, participants underscored the importance of incorporating Islamic values into the education of their children.

Keywords: Islamophobia, Values, Muslim Men, Vulnerable Victims, Bystander Apathy

&

Öz: Batı toplumlarının halkları ve hükümetleri genellikle, çok kültürlü ve çoğulcu yapılarının temeli olduğunu iddia ettikleri değerlerle gurur duymaktadırlar. Batı dünyasında son yıllarda ırkçılık, ayrımcılık ve İslamofobi gibi çeşitli nefret suçlarında artış görülmektedir ve bu durum Batılı toplumların evrensel veya Batılı değerlere gerçekten ne kadar sahip çıktığına dair sorgulamaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu çalışmanın temel amacı İslamofobi'nin evrensel ya da Batılı değerlere nasıl zarar verdiğini incelemektir. Ancak bu araş-

tırmanın amacı evrensel ya da Batılı değerler hakkında geniş çıkarımlar yapmak değil; daha ziyade, artan İslamofobik saldırılar nedeniyle Müslüman erkeklerin bu değerlere olan inançlarındaki düşüşü kapsamlı bir şekilde incelemektir. Bu çalışmada, Batılı ülkelerdeki evrensel veya Batılı değerlere ve toplumsal dayanışmaya yönelik gerçek bir tehdit oluşturduğu görülen İslamofobi'nin en-dişe verici düzeyini göstermek için iki spesifik İslamofobik saldırı incelenmiştir. Bu iki İslamofobik olayın hayatları, düşünceleri ve özellikle evrensel veya Batı değerlerine olan inançları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla Birleşik Krallık'ta ikamet eden Müslüman erkeklerle bireysel yarı yapılandırılmış ve derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, özellikle savunmasız ve engelli Müslümanlara yönelik İslamofobik şiddet eylemlerinin, Birleşik Krallıktaki Müslüman erkeklerin evrensel veya Batılı ilke ve değerlere olan inançları üzerinde zararlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Müslüman erkekler, olaylara seyirci kalanları, savunmasız ve engelli mağdurları korumadıkları için sert bir şekilde kınayarak "seyirci kalma hissizliği" ile toplumsal değerler arasında bağlantı kurmuşlardır. Son olarak katılımcılar, çocuklarının eğitiminde İslami değerlerin önemini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: İslamofobi, Değerler, Müslüman Erkekler, Savunmasız Mağdurlar, Seyirci Kalma Hissizliği

(Genişletilmiş Türkçe özet makalenin sonundadır.)

Introduction

The purpose of this article is to shed light on the repercussions of escalating Islamophobia on Muslim men and its corrosive impact on the core values of Western nations. The focus of this study is specifically on the reactions of Muslim males living in the UK in response to incidents of Islamophobia. This argument posits that delving into the reactions, thoughts, feelings, and attitudes of Muslim males in relation to Islamophobia yields a more profound comprehension and insight into the escalating prevalence of Islamophobia in Western societies, as well as its detrimental impact on societal values. The paper posits that instances of Islamophobia have a detrimental effect on the beliefs of Muslim males towards universal or Western values, as these incidences tend to specifically target the very principles that constitute these values. This argument constitutes a significant and genuine contribution of the study to the existing literature. Previous research has mostly overlooked the examination of the relationship between Islamophobia and values, and hardly any research has been conducted

on the influence of Islamophobic attacks on Muslims' adherence to universal or Western values. Consequently, the primary objective of this study is to address and fill the existing research gap in the literature.

This article delineates the findings of a research study exploring the repercussions of Islamophobic attacks on Muslim males in the UK. Against the backdrop of some shocking terrorist incidents in the early decades of the twenty-first century, Muslims residing in Western countries have come under considerable scrutiny within the realms of politics and society. Numerous research and reports (e.g., Runnymede Trust, 1997, 2017; Allen, 2010; Kaln, 2011; Awan & Zempi, 2015; Jeory, 2016; Dauda, 2020) have indicated a notable increase in Islamophobia within Western societies over the past few decades, resulting in heightened challenges and difficulties faced by those adhering to the Islamic faith. For instance, Muslim women have felt a greater sense of vulnerability due to the distinctive nature of their attire, which identified them as Muslim. Consequently, they began to develop apprehensions about travelling alone and faced difficulties in carrying out their routine tasks (Jeory, 2016). On the other hand, research examining the impact of Islamophobia on Muslim men in the Western world is very scarce. Thus, to cover the gap in the literature, this study concentrates exclusively on the effects of Islamophobia on Muslim males.

The findings of this research indicated that Muslim males residing in the UK express strong disapproval towards Islamophobic incidents occurring in the UK, perceiving them as contradictory to the values typically held by Western societies. The participants emphasized absolute unacceptability of Islamophobic attacks, particularly when directed at highly vulnerable Muslims in the UK. According to the participants, these assaults not only contradict fundamental values such as respect, tolerance, and human rights but also encompass discriminatory practices related to ableism. The intersection of religion, race, and nationality with disability among Muslim individuals targeted in Islamophobic assaults within the UK appears to further erode the faith of Muslims in the principles and values upheld in Western societies. A key rationale provided by the participants for their ever-increasing loss of faith in universal or Western values was the phenomenon of "bystander apathy" exhibited by those present during incidents of Islamophobic attacks against vulnerable or disabled Muslim victims. Finally, the respondents emphasized the crucial role that Islamic values play in the upbringing and education of their children. This is particularly significant in a context where prejudice, discrimination, and Islamophobia pose threats to the values of Western societies, as observed in the case of the UK.

The topic of values has been the subject of intense debate worldwide in recent decades. The arguments often focus on the discussion of universal values or Western values, making it necessary to initially examine the concept of values and the relationship between universal values and Western values.

Values

The term “values” pertains to the fundamental principles, norms, or beliefs that serve as a compass, shaping and impacting an individual’s conduct, preferences, and the process of making choices and decisions. They symbolise the values and principles that an individual deems significant and deserving of pursuit in their life. Values are usually inherent and possess the ability to mould an individual’s disposition, preferences, and behaviours (Seligman et al., 2013). They act as a moral compass, assisting individuals in making decisions concerning ethical principles and values that are meaningful to them. Values serve as the driving forces behind human behaviours, serving as the foundation upon which acts and decisions are assessed for their inherent worth (Hatley, 2019).

Universal values refer to concepts and beliefs that are deemed to be universally applicable and pertinent to all individuals, irrespective of their cultural, geographical, or socioeconomic context. These principles are commonly seen as foundational and beyond the limitations of any particular culture or geographical area. Universal values are derived from the notion that there are specific principles and entitlements that need to be cherished and shown reverence by all people, irrespective of their cultural or national affiliations. Universal values encompass a range of principles that are widely regarded as fundamental and applicable to all humans. These values include, but are not limited to, human rights, justice, equality, freedom, and the inherent dignity of every person (Gabriel, 2022).

On the other hand, Western values encompass a collection of concepts, beliefs, and conventions that have traditionally been linked to the cultures and societies of Western Europe and North America throughout history. The formation of these principles has been shaped by the intellectual, political, and cultural legacies of the Western world, encompassing concepts derived from ancient Greek civilization, the Enlightenment era, and the Christian heritage. Western values encompass a range of principles, such as individualism, democracy, secularism, capitalism, and the rule of law (Haron et al., 2020).

There exists a certain degree of overlap between universal values and the values that are commonly associated with Western societies. Both Western and

non-Western cultures place importance on fundamental principles such as human rights, peace, and justice. Nevertheless, it is crucial to acknowledge that there are notable distinctions. As an illustration, Western culture commonly assigns greater significance to individualism and secularism, whereas non-Western cultures typically assign greater significance to collectivism and religion. Moreover, it is imperative to acknowledge that Western values do not constitute a singular, homogeneous framework. Diverse sets of values are observed throughout various Western civilizations, with notable intra-cultural variations being prevalent. For instance, the values upheld in the United States may exhibit disparities when compared to the values embraced in France. Despite these differences, there exists a fundamental collection of values that are broadly shared among the majority of Western civilizations. The formation of these ideals has been influenced by Western philosophy, history, and religion. Furthermore, their perspectives have been shaped by Western economic and political institutions (Inglehart, 2013).

In the UK context, the concept of “Fundamental British Values” (FBV) encompasses a collection of fundamental principles and values that have significant importance within the UK, namely in relation to education, citizenship, and the promotion of social harmony. The purpose of these values is to foster and strengthen specific fundamental elements of British society. The prominence of the notion of Fundamental British Values in the UK increased during the early 21st century, particularly inside educational institutions, where they have been integrated into the curriculum. The Fundamental British Values encompass a set of four core principles that are widely regarded as indispensable to the foundation of British society. These principles include “democracy”, “the rule of law”, “individual liberty”, and “mutual respect and tolerance of different faiths and beliefs”. These core principles serve as the foundation of British citizenship within a contemporary and multicultural society in Britain (Panjwani, 2016).

As previously discussed, it is important to note that values can vary in their conceptualization and definitions within specific contexts in Western countries. However, in general discourse and debates, the terms “universal values” and “Western values” are often used interchangeably, typically referring to shared values such as human rights, justice, equality, and freedom of speech. On the other hand, in the Western world, values are frequently at the forefront of discussions concerning immigrants, particularly Muslims, and their integration into Western societies (Panjwani, 2016). Therefore, it would be advantageous to examine these values in the context of discussion pertaining to Muslims residing in Western nations.

Values, Muslims, and Islamophobia in the Western World

The people and governments of Western cultures often express a sense of pride in the values they assert as the basis of their multicultural and diverse societies. There are several assertions suggesting that universal values, particularly those pertaining to human rights, are fundamentally rooted in Western ideology (Bielefeldt, 2000). Furthermore, Huntington (1996) argues that human rights, along with democracy, liberalism, and political secularism, are inherently belong to Western civilizations. According to his (1996) perspective, individuals from other civilizations must embrace Western values and effectively assimilate into Western civilizations to fully enjoy the benefits of human rights. However, Muslims residing in the Western countries, which Huntington (1996) identifies as the symbols of values and human rights, have encountered a range of discriminatory incidents, including racism and Islamophobia. These acts of prejudice and hostility seem to directly contravene the very values that these societies proudly espouse.

Today, the current perception of Islam in Western societies is usually characterised as a sectarian and fundamentalist faith that subjugates women, upholds outdated and mediaeval values, and endorses acts of violence (Sarwar & Raj, 2016). The discourse surrounding Islamophobia often revolves around the examination of values, particularly the assertion that some cherished universal or Western values, such as freedom of expression, gender equality, and tolerance, are perceived to be at risk due to the actions of Muslims (Sayyid, 2014). These discussions mostly focus on the extent to which Muslim minorities identify with and adopt universal or Western values, as well as their sense of belonging within these societies. According to Kunst et al.'s (2013) study on the perception of Islamophobia among Muslims, individuals who exhibited Islamophobic tendencies were commonly characterised by the participants as harbouring fear towards Islam due to their perception of it as being intolerant and incongruent with, or potentially detrimental to, universal or Western values such as democracy and women's rights. Nevertheless, scholarly research has paid scarce attention to the relationship between Islamophobia and values, particularly regarding the detrimental effects that Islamophobic assaults exert on universal or Western values.

In the Western world, the term "Islamophobia" has garnered notable attention, especially following the aftermath of the September 11, 2001, attacks on the Twin Towers of the World Trade Centre in the USA and the July 7, 2005, bombings on the London Underground in the UK. The rise of more instances of terrorist attacks in Western countries, such as the Charlie Hebdo tragedy in Paris on January 7,

2015, has sparked intensified debates over the integration of Muslim minority populations within Western communities. In this socio-political context, there has been a growing ambiguity around the distinctions between critiquing extremism and terrorism on the one hand, and Islamophobia on the other. Similarly, the borders between defending liberal values, Islamophobia, and the securitization of society have become increasingly blurry (Mondon & Winter, 2017).

Mondon and Winter (2017) apply the concepts of “illiberal” and “liberal” Islamophobia to distinguish the different discourses and practices of Islamophobia in Western world. The concept of illiberal Islamophobia is often linked to traditional forms of racism and is frequently associated with the far right and the authoritarian suppression of minority populations and their rights. The concept of liberal Islamophobia involves the creation of a generalised perception and portrayal of Muslim or Islamic faith and culture as fundamentally incompatible with certain basic values upheld by an idealised and rationalised culturally uniform, superior, and enlightened Western society, or a particular Western nation. This depiction presents a hypothetical scenario whereby the West is posited as representing advancement, including values such as democracy, human rights, freedom of expression, gender and sexual equity, and ironically (in terms of the way in which Muslims were and are targeted), tolerance (Mondon & Winter, 2017).

The prevailing body of literature often centres its study on examining the relationship between Western values and Islamic values, assessing the degree of compatibility between these two value systems, and exploring the extent to which Muslims residing in Western nations adopt universal or Western ideals. For example, Norris and Inglehart (2012) contend that Muslim migrants tend to gradually assimilate into the host culture of Western nations, as suggested by assimilation theories, rather than steadfastly maintaining pre-existing beliefs upon arrival. In a similar vein, Ibrahim (2006) posits that there exists compatibility between Western and Islamic values, and that the enduring allure of inclusiveness and pluralism will serve as a catalyst for fostering understanding and reconciliation among diverse civilizations and cultures. According to Saeed (2009) an emerging Western tradition of Islam is grappling with various contemporary concerns such as gender equality, secular law, freedom of expression, democracy, human rights. These are the famous universal or Western values, and Muslims residing in Western societies have recently initiated the development of methodological instruments and principles that will serve as the intellectual foundation of this approach. Despite a substantial body of research largely investigating the extent to which Muslims re-

siding in Western nations adopt universal or Western values, there exists a dearth of studies that explore the influence of challenges faced by Muslims, including Islamophobia, on their adherence to universal or Western values. This article aims to contribute to the literature by exploring how Islamophobic attacks affect Muslims' beliefs in universal or Western values.

In the Western world, there is a prevailing perception that Muslims and their religion, Islam, are often seen as incompatible with universal or Western values. However, it is noteworthy that certain instances of racism or Islamophobia in Western nations in recent years appear to contradict these universal or Western values. This present study especially centres its attention on two distinct instances of Islamophobic attacks that occurred in London. In the following section, I will provide a brief account of the aforementioned attacks and emphasize the necessity of conducting a thorough analysis of these attacks in order to reveal how Islamophobic attacks may damage the beliefs of Muslims in (usually idealised) universal or Western values.

The Cases of Two Islamophobic Assaults towards Vulnerable and Disabled Muslims in London

In recent years, there has been a notable spike in Islamophobic assaults in Western world and in the UK. This study aims to investigate two specific incidents of Islamophobic attacks, that occurred on London buses during October 2015. The research participants cited these two incidents as examples to underscore the adverse impacts of Islamophobia. Both incidents took place in London within the same week, sparking extensive discussions and debates among Muslim communities in the UK over the concerning prevalence of Islamophobia and its relationship with values. In the context of these assaults, it is crucial to carefully consider both the victims and the offenders.

In the first attack, the individuals assaulted were two females of middle age who were attired in headscarves, with one of them visibly pregnant. The person responsible for the incident in question was identified as a middle-aged black lady. The significance of this case is further illustrated by the fact that individuals from black communities have been disproportionately impacted by experiences of prejudice and xenophobia. In the second incident, the victim was an elderly, disabled Muslim male using a Zimmer frame. Despite the victim's significant vulnerability and disability, the attacker was a physically fit 25-year-old male belonging to an ethnic community who was accompanied by his two-year-old daughter in a pram. Both incidents were anonymously filmed and shared on social media platforms. The vid-

eos were extensively circulated on social media, evoking considerable response. Therefore, the 25-year-old man felt compelled to hand himself in.

A Woman Attacked Two Muslim Women One of Whom was Pregnant

In 2015, a widely circulated video lasting around five minutes captured an incident on a London bus. The video depicted a black woman expressing intense anger towards two Muslim women wearing headscarves, one of whom was visibly pregnant. The video does not reveal the reason for her fury. The case's context is unknown. The perpetrator employed inappropriate language and directed derogatory remarks against the two Muslim women. Furthermore, she named them as "Isis Bitches" while vociferously shouting them to "go back to your f**** country". Moreover, she expressed a threat to physically harm one of the women, specifically targeting the pregnant lady by expressing an intention to kick her in the stomach. She repeatedly used the same inappropriate language, numerous expletives, and threats, while the remaining passengers opted to maintain a state of silence.¹

Chef Kashif Samuel Threw an Old Muslim Pensioner's Walking Frame Off a London Bus

During the same week, there was another video that garnered significant attention, depicting an incident that occurred on another bus in London. The background of the case is unknown. A young man (Chef Kashif Samuels), belonging to an ethnic community, engaged in verbally offensive behaviour towards an elderly and disabled Muslim man, who was speaking in Turkish, with a Zimmer frame. Notably, this incident occurred despite the presence of the young individual's two-year-old daughter in a pram. The perpetrator accused the elderly man, asserting that his purpose for coming to the UK was just to exploit the welfare system. Then he said "I'll put a pig's c*** in your mouth. What is Allah going to say about that?" Chef Kashif Samuels kept swearing about the elderly man's mother and sister, and then he threatened him to throw his Zimmer frame off the bus when it stops. So indeed he threw the old man's Zimmer frame in front of all other passengers who were silent throughout the assault and reluctant to intervene.²

1 For more detail: <https://www.theguardian.com/world/2015/oct/16/video-shout-abuse-muslims-women-bus-london>

2 For more detail: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-3305610/Chef-threw-Muslim-pensioner-walking-frame-London-bus-racist-rant-jailed-16-weeks.html>

The Study

The paper incorporates specific findings obtained from research for which I personally oversaw every stage of the data gathering process. The inclusion of data in this study is restricted to information derived solely from interviews conducted with Muslim men in the UK, aligning with the study's specific scope and purpose. The primary objective of the main study was to investigate the difficulties faced by Muslim males residing in the UK, a country where the prevalence of Islamophobia has experienced a significant rise, and the study specifically concentrated on examining the concept of Muslim masculinities. For the purpose of this study, the selected research method involves individual semi-structured and in-depth interviews. This approach enabled the identification and exploration of plenty of interesting subjects (e.g., the impact of motivational identity principles on Muslim masculinities), one of which was the relationship between values and Islamophobia (e.g., how Islamophobic attacks impact Muslim men's beliefs in Western values such as respect, tolerance, human rights, etc.).

Methodology

The study employs qualitative research approaches and applies an Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) perspective. In this study, the researcher has chosen to employ the phenomenological approach in order to investigate and provide insight into the difficulties faced by Muslim males residing in the UK by exploring their lived experiences. For the purpose of this study, individual semi-structured and in-depth interviews were employed as the chosen research method. Purposive sampling, convenience sampling, and snowball sampling were used in the study as the methods of sampling that are included in the category of non-probability sampling methods. It involves the deliberate selection of participants based on specified criteria that are derived from the research questions. The predetermined selection criteria for this research were individuals who identify as Muslim, aged 18 or older men, currently residing in the UK, and experienced challenges as a Muslim. A total of 21 individual interviews were carried out with Muslim males residing in the UK, representing three distinct socio-cultural backgrounds, namely Algerian, Pakistani, and Somali. During the course of the interviews, it was observed that while the participants were primarily residing in London and Birmingham, a significant number of them had previously resided in various regions across the UK, including Glasgow, Cardiff, Swansea, and others. The individuals had ample experience residing in many cities within the UK. The

interviews were conducted from February 12, 2019, through August 20, 2021, utilising a combination of face-to-face and online interview methods. All of the participants completed the informed consent forms. The interviews were recorded with the participants' consent by using a recording device to capture the conversations, which were afterwards transcribed in an exact manner.

The participants were requested to provide accounts of their personal experiences in the UK as a Muslim man, such as challenges encountered as a result of their religious beliefs, ethnic background, race, and gender. Through the utilisation of follow-up questions, I endeavoured to delve more profoundly into their thoughts, reactions, and emotions. For instance, I asked the second- or third-generation participants to share their school experiences and to give specific examples of difficulties they encountered because of their identities. Then, with the follow-up questions, I asked them to explain what they thought, how they felt, and how they overcame the negative effects of the incident.

The deployment of the individual semi-structured and in-depth interview method created an ideal setting for the participants to engage in discussions openly about their challenges, experiences, emotions, and thoughts. This was made possible due to the establishment of a genuine rapport between the researcher and the participants in the study. Besides, my "insider status" in the research as a Muslim man facilitated my ability to establish a robust rapport with the participants. In the interview sessions, particularly when delving into the discussion on Islamophobia and its impacts on Muslim communities in the UK, participants frequently made references to values. A few participants even offered examples of two recent Islamophobic incidents. In the subsequent interviews, I asked participants if they remembered these two incidents and if they would share their emotions and thoughts regarding them. A number of individuals recalled the incidents and expressed their feelings and thoughts. This article scrutinizes the perspectives and responses of the participants regarding two specific incidents of Islamophobic assaults. Drawing from the narratives offered by the participants, three primary themes emerged as the most recurrent in the dataset. These themes will now be explored in detail.

Islamophobic Attacks on Vulnerable and Disabled Muslims and the Values

The study revealed that Muslim males expressed strong criticism towards many forms of Islamophobic assaults. However, they particularly condemned the Islamophobic attacks targeting vulnerable and handicapped Muslims in the UK, deeming

such acts as very unacceptable, frightening, inhumane, and barbaric. Islamophobia, classified as a kind of racism, was often regarded by participants as being inconsistent with universal values. However, it was observed that Islamophobic attacks specifically directed at vulnerable and disabled Muslims have the potential to undermine or even destroy the faith of Muslim males in universal or Western values.

As a women, being attacked with racist and Islamophobic sentiments in front of others is extremely terrifying. Attacking vulnerable people only because of their religious identity is, I think, one of the worst crimes against humanity. It is highly insulting, it might lead to depression, and it is very harmful for wellbeing. The victims will now feel this fear forever. They cannot move on their lives easily. They might be paranoid now. Even the unborn baby may feel the negative effects of the attack throughout his or her life. Most particularly, threatening the pregnant woman to kick her stomach... I am really speechless. I would have forced the attacker down from the bus. I am sure whoever watched these videos feels the same. The attackers must be taught that they are not superior and that everyone, regardless of their backgrounds, shares the same rights in society. That is the values (Salman).

In their explanations, the participants usually linked the racist or Islamophobic attacks with values. In his descriptions and judgements, Salman drew upon well recognised global values, including respect, tolerance, equality, and human rights. According to Salman, incidents of Islamophobia targeting vulnerable and handicapped Muslims constitute a direct violation of the rights of the victims and so require classification as crimes against humanity. Salman asserts that Islamophobic assaults and attacks, particularly targeting vulnerable and disabled Muslims, unequivocally undermine universal or Western values (in thought and action), including the adherence of Muslims to those values.

Similar to Salman, the rest of the participants also found it difficult when attempting to articulate their emotions over the Islamophobic assaults directed at vulnerable and handicapped Muslims.

It is a disgusting attack. Attacking an elderly man, attacking a disabled old man, I cannot find the word to describe. It is not related to racism or religion. It is much worse. It is a much more desperate situation. It is really disgusting. No human does that. It is a crime against humanity. No father could behave in this way. The attacker might be lunatic or full of hate. There is no other explanation. The attacker is very coward. He could not have dared to attack a healthy man (Yousuf).

Yousuf's narrative provides a strong indication that Muslim males perceive Islamophobic assaults against vulnerable and handicapped Muslims as fundamentally incompatible not just with universal or Western values but also with any form of value. It is observed that the participants perceive these assaults to be significantly worse than racism and Islamophobia. These assaults, according to Yousuf, constitute a crime against humanity.

The “Bystander Apathy” in Islamophobic Attacks, and Values

According to bystander intervention model (BIM), in order for individuals to engage in the intervention of antisocial behaviour, it is imperative that they first perceive a critical situation, evaluate the situation as posing a threat to either themselves or others, assume personal responsibility for taking action, contemplate potential methods of assistance, and ultimately make the decision to intervene. It is worth noting that certain steps within this process may overlap or occur simultaneously (Latané & Darley, 1970). In instances of Islamophobic attacks, it is commonly seen that bystanders display a notable hesitancy to intervene, as evidenced by several recent events (e.g., the attacks examined in this study), therefore exhibiting a preference for maintaining silence. The analysis of the fundamental factors contributing to the hesitancy displayed by witnesses in instances of Islamophobic assaults has significant importance. Ghaffar made an interesting explanation:

When I saw the attacks, I felt the same anger and hate that the attacker showed the victims. I think one reason why the others did not intervene was freedom of speech. The concept of freedom of speech is given too much weight in the UK and in Western countries. It is extremely exaggerated. So, people do not intervene in any racist or Islamophobic attack because they consider these attacks to be acts of freedom of speech. These attacks should not be considered freedom of speech. But their understanding of respect and tolerance is very different. The apathy of the people around, the driver, the other passengers, is really shocking and annoying. This would not have been tolerated in a Muslim country (Ghaffar).

Ghaffar's narrative effectively illustrates the indistinct boundary between freedom of expression and Islamophobia, revealing that several individuals exhibit a lack of hesitation while transgressing this boundary in a reckless manner. According to Ghaffar, putting forward the concept of freedom of speech in Islamophobic assaults appears to compromise other universally recognised

values, like respect, tolerance, and human rights. Despite being widely regarded as a fundamental principle in global or Western contexts, the misuse of freedom of speech in this manner raises the concerns of Muslim men over its impact on these essential values. Ghaffar further highlighted the different perspectives on respect and tolerance between those from Western cultures and those who identify as Muslims. It is apparent that there exists a lack of consensus over the interpretation of universal or Western values among individuals from Western cultures and Muslims residing within the same community.

Individuals usually have a greater inclination to interfere in instances of antisocial behaviour when they hold a personal connection or familiarity with the victims affected by such acts. However, similar to uninvolved bystanders, those belonging to the in-group may confront with a significant amount of ambiguity due to their limited knowledge on the perpetrator, the circumstances, and other individuals present at the scene (Obermaier et al., 2023). In the cases examined for this study, it was noted that there were Muslims present at the venues of the attacks, yet they opted not to intervene.

I feel very uncomfortable when I see the videos. They could have been my own family (who were attacked). I felt very sad, angry ... I shocked, uh, why the driver and other passenger did not intervene. Some of the passengers were Muslims. I found very strange why others did not intervene the attack. I wish I was there and did what needs to be done. I got really angry (Abbas).

The participants expressed strong condemnation towards the bystanders involved in Islamophobic attacks, with a notable emphasis on the Muslim on-lookers who received a significantly greater amount of blame. The participants assert that the act of assisting and safeguarding vulnerable individuals from any form of aggression is considered a virtue and a value, as required by the principles of Islam. Hence, the participants deemed that Muslim bystanders in Islamophobic attacks were unable to meet their responsibilities of interfere as instructed by Islam in the face of any form of abuse.

In their study, Obermaier et al. (2023) found that individuals who identify as Muslims demonstrate a greater sense of personal responsibility to respond to instances of online hate speech against Islam. However, when it comes to offline situations, these individuals appear to have a greater degree of reluctance to intervene. Some participants in the research provided explanations for the potential reluctance of Muslim bystanders to get involved in Islamophobic attacks.

I felt very sad. Very sad for the lady. The attacker. It should not be so easy to be such intolerable and disrespectful despite living in a very multicultural society. Shame on her. Being a bystander feeds these kind of attacks. I think the bystanders, the immigrant bystanders, feel fear. Fear of ending up in a court. In particular, as a migrant. They do not want to take the risk. They do not think the law will protect them. Because they are migrants. So they prefer to be silent (Dawood).

Considerable academic research (e.g., Allen, 2010b; Githens-Mazer & Lambert, 2010; Choudhury & Fenwick, 2013; Zempi, 2014) into the phenomenon of Islamophobia within Western societies has illuminated a prevailing trend wherein Muslim individuals display a hesitancy to lodge formal complaints with law enforcement authorities subsequent to experiencing racially or Islamophobic motivated assaults. Their hesitancy generally arises from a feeling that their grievances would not be given appropriate consideration, therefore eroding victims' trust and faith in the police and the criminal justice system as a whole (Choudhury & Fenwick, 2011). Similarly, as Dawood expressed, the immigrant and Muslim bystanders in Islamophobic assaults may feel afraid to be involved because of their mistrust of the police and the criminal justice system. Nonetheless, this example serves to demonstrate the erosion of Muslims' faith and confidence in universal or Western principles due to their experiences of unequal and unjust treatment.

The Role of Islamic Values, Islamophobia, and Education of Muslim Children in the UK

Racist or Islamophobic attacks are perceived 'as attacks on the values, loyalties and commitments which are central to a person's sense of identity and self-worth, -their family honour, their friends, their culture, heritage, religion, community, history' (Runnymede Trust, 1997, p. 39). Cultural and religious values have significant importance among Muslim populations residing in Western nations, and Muslims frequently demonstrate a strong inclination to uphold their cultural and religious principles (Norris & Inglehart, 2012). However, they appear to experience some adverse emotions stemming from subtle expressions of Islamophobia and the influence of dominant cultural ideals or values that are perceived as incompatible with Islamic values.

Muslims should be solid in their faith and morals. In the British society, a lot of liberal ideals, values and Western ideologies are pushed on us as the truth. We see it all the time, in the news, in the media. You always see in the UK, like people who are in government, they say, for example, "Muslim culture is back-

wards”. Whenever Britain does something, they think, “oh, the whole world has to be like Britain. Others will have to have the same views with Britain because they are backwards”. And then I feel that a lot of Muslim in the UK, they become kind of pressured and feel inferiority complex (Vasam).

Vasam criticised the prevailing mainstream perspective in the UK, which asserts the absolute reality of Western standards and values while labelling anyone who disputes these values as a backward individual. Vasam posits that some British people perceive themselves and their cultural values as superior, while concurrently regarding others, particularly Muslims, as inferior and categorising them as backward. Vasam highlighted an intriguing observation on the impact of this dominant mainstream viewpoint in the UK, suggesting that it contributes to the development of an inferiority complex within the Muslim community. The perception of Muslim communities’ values as backward in the UK appears to exacerbate Islamophobia, while simultaneously diminishing the adherence of Muslim males to universal or Western values. Some participants in the current research strongly resisted the imposition of British values and Western ideology as an absolute fact. Moreover, they considered that labelling Islamic culture and beliefs as backward by British individuals as a form of Islamophobia.

According to the main research results, Muslim men exhibited a strong sense of duty in terms of imparting Islamic values to their children and safeguarding their cultural and religious identities in the UK. Muslim men participants, in their roles as fathers and leaders within their families, emphasised their responsibility to transmit their values to succeeding generations; that is also a crucial aspect of Muslim masculinities.

Raising children in the UK I think it’s relatively difficult because things are changing all the time. We are now told how we should govern our kids basically. And especially things that are being taught in schools are completely different. These are values that are completely different from ours as Muslims. We should raise our children with our own Islamic values (Zain).

Education holds significant importance within Muslim populations residing in the Western world, since Muslims often prioritise transmitting their cultural and religious values to their children through the educational process (Franceschelli & O’Brien, 2014). A significant number of Muslim families in European nations exhibit a preference for enrolling their children in supplementary schools with religious character over weekends, with the primary objective of ensuring the transmission of their cultural and religious values to the younger

generation (Alrasheedi & Almutawa, 2020). Like Zain's perspective, a significant number of participants in the current research stated that they perceive a discrepancy or incompatibility between the principles imparted in state schools and their own religious values. Consequently, they often seek out alternative educational institutions that align with their cultural or religious beliefs, aiming to provide their children with an education that is congruent with their own values.

Conclusion

Employing the conceptual framework of values and Islamophobia, the article aims to understand the effects of examples of Islamophobia on Muslim men's beliefs in universal or Western values in the UK. However, the aim of this research is not to draw broad conclusions about universal or Western values; rather, the intention is to comprehensively examine the decline in Muslim men's beliefs in these values due to the increasing Islamophobic attacks. This study has examined the perspectives of Muslim men through interviews, focusing on their emotional and cognitive reactions to incidents of Islamophobia. The research has argued that the rising prevalence of Islamophobia and the brutal Islamophobic attacks towards vulnerable and disabled Muslims in the UK have led to a decline in Muslim men's beliefs in universal or Western values. The examination of Muslim men's responses to Islamophobia is an area that has received less attention in scholarly research. Thus, this study also seeks to address this gap in the existing literature.

The discourse and discussion around Islamophobia in Western world commonly link it to the notion that Islam and Muslims are perceived as incompatible with universal and Western values. This phenomenon also contributes to the legitimization of Islamophobia by arguing that safeguarding universal or Western values necessitates opposition to Islam and Muslims, so exacerbating and intensifying Islamophobic sentiments. However, it might be argued that Islamophobia has the potential to undermine the universal and Western ideals that are typically held in high regard by Western individuals and are claimed to be the foundation of their multicultural communities.

The results of the current research indicated that Muslim men in the UK strongly condemn Islamophobic assaults, particularly those targeting vulnerable and disabled individuals within the Muslim community, deeming them very reprehensible and constituting crimes against humanity. Islamophobic assaults that target

vulnerable and disabled Muslims within the UK appear to further erode the faith of Muslims in the principles and values upheld in Western societies. In addition, the “bystander apathy” seems to contribute Muslim men’s ever-increasing loss of faith in universal or Western values. Participants in the interview emphasised the significance they place on their children’s education, expressing their wish for their children to be raised with their own religious and cultural values. Finally, the research findings indicated that the rising prevalence of Islamophobia (specifically targeting vulnerable and disabled Muslims) appears to undermine the universal and Western values within Western cultures (in the UK in this case), thereby leading to a decline in the adherence of Muslim males to these values.

This article has some important potential to address the usually overlooked issues related to Muslim minorities in the UK. Firstly, the study provides a more comprehensive understanding of Muslim men by focusing on their thoughts, feelings, emotions, and lived experiences. These dimensions of Muslim men in the UK are usually overlooked in discussions surrounding them, and policymakers or social workers could benefit from the insights provided in this research for the development of more holistic policies. Additionally, this study has the capacity to bring policymakers’ attention to the shortcomings in their integration policies, shedding light on the declining adherence of Muslim men to universal or Western values amid the escalating phenomenon of Islamophobia. Increased acknowledgment of Islamophobia as a significant threat by policymakers in the UK has the potential to enhance the effectiveness of integration policies, ultimately promoting social cohesion. In conclusion, directing attention towards understanding why Muslim men are losing their beliefs in universal or Western values, rather than simply accusing them of not embracing these values, could prove more effective in diagnosing the primary source of the problem.

Genişletilmiş Özet

Batı Toplumlarında İslamofobi ve Değerler: İngiltere'deki İslamofobik Saldırıların Müslüman Erkekler Üzerindeki Etkilerinin Analizi

Bu makale, Birleşik Krallıktaki Müslümanlara yönelik İslamofobik saldırıların yansımalarını inceleyen bir araştırmanın bulgularını özetlemektedir. Batı toplumlarının halkları ve hükümetleri genellikle, çok kültürlü ve çoğulcu yapılarının temeli olduğunu iddia ettikleri değerlerle gurur duymaktadırlar. Buna rağmen, son yıllarda Batı ülkelerinde yaşayan Müslümanlar gerek siyasi gerekse toplumsal tartışmaların hedefinde yer almaktadırlar. Batı dünyasında son yıllarda ırkçılık, ayrımcılık ve İslamofobi gibi çeşitli nefret suçlarında artış görülmektedir ve bu durum Batılı toplumların evrensel veya Batılı değerlere gerçekten ne kadar sahip çıktığına dair sorgulamaların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

“Değerler” kavramı, pusula görevi gören, bireyin davranışını, tercihlerini, seçim ve karar verme sürecini şekillendiren ve etkileyen temel ilkeler, normlar veya inançlarla ilgilidir (Seligman vd., 2013). Evrensel değerler, kültürel, coğrafi veya sosyoekonomik bağlamlarına bakılmaksızın evrensel olarak uygulanabilen ve tüm bireyler için geçerli olduğu kabul edilen kavram ve inançları ifade eder. Öte yandan Batılı değerler, tarih boyunca Batı Avrupa ve Kuzey Amerika kültürleri ve toplumlarıyla geleneksel olarak bağlantılı olan bir dizi kavramı, inancı ve geleneği kapsar. Evrensel değerler ile Batı toplumlarıyla yaygın olarak ilişkilendirilen değerler arasında belli bir düzeyde örtüşme mevcuttur. Birleşik Krallık bağlamında, “Temel İngiliz Değerleri” kavramı, Birleşik Krallık içinde eğitim, vatandaşlık ve sosyal uyumun teşviki ile ilgili olarak büyük öneme sahip olan temel ilke ve değerleri ifade eder. Genellikle değerlerle ilgili tartışmalarda “evrensel değerler” ve “Batılı değerler” terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır ve tipik olarak insan hakları, adalet, eşitlik ve ifade özgürlüğü gibi ortak değerlere atıfta bulunmaktadır.

Batı dünyasında yaşayan Müslümanlar, yaşadıkları ülkelerdeki değerlerle ilgili tartışmalarda sıklıkla hedef alınmaktadırlar. Günümüzde Batı toplumlarındaki İslam algısı genellikle kadınları boyunduruk altına alan, modası geçmiş ve orta çağ değerlerini savunan, şiddet eylemlerini destekleyen mezhepçi ve kökten dinci bir inanç olarak nitelendirilmektedir (Sarwar ve Raj, 2016). İslamofobi çerçevesindeki söylemler genellikle değerler kavramı üzerinde, özellikle de ifade özgürlüğü, cinsiyet eşitliği ve hoşgörü gibi bazı evrensel veya Batılı değerlerin Müslümanların eylemleri nedeniyle risk altında olduğu iddiası etrafında şekillenmektedir (Sayyid, 2014). Batılı ülkelerde yaşayan Müslümanların

evrensel veya Batılı değerleri ne ölçüde benimsediklerini araştıran önemli sayıda araştırma olmasına rağmen, İslamofobi de dahil olmak üzere Müslümanların karşılaştığı zorlukların onların evrensel veya Batılı değerlere bağlılıkları üzerindeki etkisini araştıran araştırma neredeyse bulunmamaktadır. Bu makale, İslamofobik saldırıların Müslümanların evrensel veya Batılı değerlere olan inançlarını nasıl etkilediğini araştırarak literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma özellikle Londra'da meydana gelen iki farklı İslamofobik saldırıya ve onun Müslüman erkekler üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır.

Son yıllarda Batı dünyasında ve İngiltere'de İslamofobik saldırılarda gözle görülür bir artış yaşanmaktadır. Bu çalışma, Ekim 2015'te Londra şehrindeki otobüslerde meydana gelen iki spesifik İslamofobik saldırıyı incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma katılımcıları, İslamofobi'nin olumsuz etkilerini vurgulamak için bu iki olayı örnek olarak göstermişlerdir. Her iki olay da aynı hafta içinde Londra'da meydana gelmiştir ve Birleşik Krallıktaki Müslüman toplulukları arasında İslamofobi'nin endişe verici boyutu ve bunun değerler kavramıyla olan ilişkisi üzerinde hararetli tartışmalara yol açmıştır. İlk olayda Londra'daki bir otobüste başörtülü iki Müslüman bayana saldıran, ağır hakaretler eden, hatta hamile olduğu açık şekilde belli olan mağdur kadınlardan birini karnına tekme atmakla tehdit eden siyahi kökenli bir kadın yolcu videoya alınmıştır. Aynı hafta içinde gerçekleşen ikinci olayda ise, yine Londra'da bir otobüste Türk asıllı olan ve engelli sandalyesi kullanan yaşlı bir adama, genç siyahi bir adam tarafından sözlü ve fiziki İslamofobik bir saldırı gerçekleşmiştir. Bu makale, katılımcıların bu iki spesifik İslamofobik saldırı olayına ilişkin bakış açılarını ve tepkilerini incelemektedir. Katılımcıların sunduğu anlatılardan yola çıkarak elde edilen veri setinde en çok tekrarlanan üç ana tema ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları, özellikle savunmasız ve engelli Müslümanlara yönelik İslamofobik şiddet eylemlerinin, Birleşik Krallıktaki Müslüman erkeklerin evrensel veya Batılı ilke ve değerlere olan inançları üzerinde zararlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Müslüman erkekler, olaylara seyirci kalanları, savunmasız ve engelli mağdurları korumadıkları için sert bir şekilde kınayarak "seyirci kalma hissizliği" ile toplumsal değerler arasında bağlantı kurmuşlardır. Son olarak katılımcılar, çocuklarının eğitiminde İslami değerlerin önemini vurgulamışlardır.

Araştırma bulguları, Müslüman erkeklerin birçok İslamofobik saldırı biçimine yönelik sert şekilde eleştirilerde bulunduğunu ve tepki gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak katılımcılar, İngiltere'deki savunmasız ve engelli Müslümanları hedef alan İslamofobik saldırıları özellikle daha sert biçimde kınamışlardır ve bu tür eylemlerin kabul edilemez, korkutucu, insanlık dışı ve barbarca eylemler olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bir tür ırkçılık olarak sınıflandırılan İslamofobi, katı-

lımcılar tarafından sıklıkla evrensel değerlerle tutarsız olarak değerlendirilmiştir. Ancak özellikle savunmasız ve engelli Müslümanlara yönelik İslamofobik saldırıların, Müslüman erkeklerin evrensel veya Batılı değerlere olan inancını daha da zayıflatma, hatta yok etme potansiyeline sahip olduğu gözlemlenmiştir.

“Seyirci Müdahale Modeli”, bireylerin anti sosyal davranışa müdahale edebilmesi için öncelikle kritik bir durumu algılaması, durumu kendisine veya başkalarına tehdit olarak değerlendirmesi ve olayın kişisel sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğini öne sürer (Latané ve Darley, 1970). İslamofobik saldırı olaylarında, yakın zamanda yaşanan bazı olayların (örneğin, bu çalışmada incelenen saldırılar) da gösterdiği gibi, etraftakilerin müdahale etme konusunda dikkate değer bir tereddüt sergiledikleri ve dolayısıyla sessizliklerini korumayı tercih ettikleri yaygın olarak görülmektedir. İslamofobik saldırı olaylarında tanıkların sergilediği tereddüt duygusuna katkıda bulunan temel faktörlerin analizi büyük önem taşımaktadır. Katılımcılardan bazıları bu olayı ifade özgürlüğü kavramının yanlış veya kötüye kullanımı olarak değerlendirmişlerdir. Evrensel veya Batılı bağlamlarda yaygın bir şekilde temel bir ilke olarak kabul edilmesine rağmen, ifade özgürlüğünün bu şekilde kötüye kullanılması, Müslüman erkeklerin bu temel değerler üzerindeki etkisine ilişkin endişelerini artırmaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar, İslamofobik saldırılara seyirci kalan göçmenlerin ve Müslümanların yaşadığı bu tereddüt duygusunu, polise ve adalet sistemine olan güvensizlikleri nedeniyle bu saldırılara karışmaktan korkabilecekleri ve sessiz kalmayı tercih edebilecekleri şeklinde değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte bu örnek, Müslümanların kanun karşısında eşit ve adil olmayan muamelelere maruz kalma deneyimleri nedeniyle evrensel veya Batılı ilkelere olan inanç ve güvenlerinin sarsıldığını ortaya koymaya hizmet etmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre İngiltere’de yaşayan Müslüman erkekler çocuklarına İslami değerleri aşılamak, onların kültürel ve dini kimliklerini korumak konusunda güçlü bir sorumluluk duygusu sergilemektedirler. Müslüman erkek katılımcılar, ailelerindeki baba ve lider rolleriyle, değerlerini gelecek nesillere aktarma sorumluluklarının önemini açıkça vurgulamışlardır ve bu aynı zamanda Müslümanların erkek kimlik algılarının da önemli bir yönüdür. Bu sebeplerle, Müslümanlar çoğu zaman kültürel ve dini değerlerini eğitim süreci aracılığıyla çocuklarına aktarmaya öncelik vermektedirler ve dolayısıyla da Batı dünyasında yaşayan Müslüman toplumlarında eğitim büyük önem taşımaktadır (Franceschelli ve O’Brien, 2014). Avrupa ülkelerindeki önemli sayıda Müslüman aile, kültürel ve dini değerlerinin genç nesillere aktarılmasını sağlamak amacıyla çocuklarını hafta sonları dini karakterli okullara ve kurslara kaydettirmeyi tercih etmektedirler (Alrasheedi & Almutawa, 2020). Mevcut araştırmadaki katılımcıların önemli bir kısmı, devlet okullarında öğretilen ilkeler ile kendi dini değerleri arasında bir

tutarsızlık veya uyumsuzluk algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle sıklıkla kendi kültürel veya dini inançlarına uygun alternatif eğitim kurumları arayışına girerek çocuklarına kendi değerlerine uygun bir eğitim vermeyi amaçlamaktadırlar.

Sonuç olarak, değerler ve İslamofobi kavramsal çerçevesini kullanan bu makale, İngiltere'deki İslamofobi örneklerinin Müslüman erkeklerin evrensel veya Batılı değerlere olan inançları üzerindeki etkilerini anlamayı amaçlamaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçları, Birleşik Krallıktaki Müslüman erkeklerin, özellikle Müslüman toplum içindeki savunmasız ve engelli bireyleri hedef alan İslamofobik saldırıları şiddetle kınayarak bu tür saldırıların insanlığa karşı suç teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Birleşik Krallıktaki savunmasız ve engelli Müslümanları hedef alan İslamofobik saldırıların, Müslümanların Batı toplumlarında benimsemiş ilke ve değerlere olan inancını ciddi derecede azalttığı görülmektedir. Ayrıca "seyirci ilgisizliği" durumu Müslüman erkeklerin evrensel veya Batılı değerlere olan inancını daha da azaltan bir diğer faktördür. Görüşmelerde katılımcılar, çocuklarının eğitimine verdikleri önemi vurgulayarak, çocuklarının kendi dini ve kültürel değerleriyle yetişmelerini istediklerini ifade etmişlerdir. Son olarak, araştırma bulguları, İslamofobi'nin (özellikle savunmasız ve engelli Müslümanları hedef alan) artan yaygınlığının, Batı kültürlerindeki (bu örnekte Birleşik Krallık'ta) evrensel ve Batılı değerleri baltaladığını ve dolayısıyla Müslüman erkeklerin bu değerlere olan bağlılığın azalmasına yol açtığını vurgulamaktadır.

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): Durali KARACAN

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.

Bibliography

- Allen, C. (2010). *Islamophobia*. Farnham, Surrey: Ashgate Publishing Company.
- Allen, C. (2010b). *An overview of key Islamophobia research*. London, National Association of Muslim Police.
- Alrasheedi, G., & Almutawa, F. (2020). *Weekend Islamic schools in Europe: Challenges and means of development*. *Improving Schools*, 23(2), 190–203. <https://doi.org/10.1177/1365480219869425>
- Awan, I., & Zempi, I. (2015). *We fear for our lives: Offline and online experiences of anti-Muslim hostility*.
- Bielefeldt, H. (2000). “Western” Versus “Islamic” Human Rights Conceptions?: A Critique of Cultural Essentialism in the Discussion on Human Rights. *Political Theory*, 28(1), 90–121. <https://doi.org/10.1177/0090591700028001005>
- Choudhury, T., & Fenwick, H. (2013). The impact of counter-terrorism measures on Muslim communities 1. In *Developments in Counter-Terrorist Measures and Uses of Technology* (pp. 45-75). Routledge.
- Dauda, K. O. (2020). *Islamophobia and religious intolerance: Threats to global peace and harmonious co-existence*. *QIJIS (Qudus International Journal of Islamic Studies)*, 8(2), 257-292.
- Franceschelli, M., & O'Brien, M. (2014). ‘Islamic Capital’ and Family Life: *The Role of Islam in Parenting*. *Sociology*, 48(6), 1190–1206. <https://doi.org/10.1177/0038038513519879>
- Gabriel, M. (2022). *Moral Progress in Dark Times: Universal Values for the 21st Century*. John Wiley & Sons.
- Githens-Mazer, J. & Lambert, R. (2010). *Islamophobia and Anti-Muslim Hate Crime: A London Case Study*. London: European Muslim Research Centre.
- Haron, H., Jamil, N. N., & Ramli, N. M. (2020). *Western and Islamic values and ethics: Are they different?*. *Journal of Governance and Integrity*, 4(1), 12-28.
- Hatley, J. (2019). *Universal values as a barrier to the effectiveness of global citizenship education: A multimodal critical discourse analysis*. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1): 87–102. DOI <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.06>
- Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York, Simon & Schuster, 1996 ISBN 0-684-84441-9
- Ibrahim, A. (2006). Universal values and Muslim democracy. *Journal of Democracy*, 17(3), 5-12.
- Inglehart, R. F. (2013). *Changing values among western publics from 1970 to 2006*. In *European Politics* (pp. 130-146). Routledge.

- Jeory, T. (2016). *Muslims are suffering from a surge in faith-based attacks after Brexit*. [online] The Independent. <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/brexit-muslim-racism-hate-crime-islamophobia-eu-referendum-leave-latest-a7106326.html>
- Kalm, I. (2011). *Islamophobia and the limits of multiculturalism*. In: J. Esposito and I. Kalin, ed., *Islamophobia*, 1st ed. Oxford: Oxford University Press.
- Kunst, J. R., Sam, D. L., & Ulleberg, P. (2013). *Perceived islamophobia: Scale development and validation*. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 225-237.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Mondon, A. & Winter, A. (2017). *Charlie Hebdo, Republican Secularism and Islamophobia* (pp. 31–45). <https://doi.org/10.5040/9781350218260.ch-001>
- Norris, P., & Inglehart, R. F. (2012). *Muslim Integration into Western Cultures: Between Origins and Destinations*. *Political Studies*, 60(2), 228–251. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2012.00951.x>
- Obermaier, M., Schmuck, D., & Saleem, M. (2023). *I'll be there for you? Effects of Islamophobic online hate speech and counter speech on Muslim in-group bystanders' intention to intervene*. *New Media & Society*, 25(9), 2339–2358. <https://doi.org/10.1177/14614448211017527>
- Panjwani, F. (2016). *Towards an overlapping consensus: Muslim teachers' views on fundamental British values*. *Journal of Education for Teaching*, 42(3), 329-340.
- Runnymede Trust. (1997). *A Challenge for Us all: Report of The Runnymede Trust Commission on British Muslims and Islamophobia*. London: Runnymede Trust.
- Runnymede Trust. (2017). *Islamophobia: Still a challenge for us all. Report of The Runnymede Trust Commission on British Muslims and Islamophobia*. London: Runnymede Trust.
- Saeed, A. (2009). *Muslims in the west and their attitudes to full participation in western societies: Some reflections*. *Secularism, religion and multicultural citizenship*, 200-215.
- Sarwar, D. & Raj, R. (2016). *Islamophobia, Racism and Critical Race Theory*. *International Journal of Safety and Security in Tourism and Hospitality*. ISSN 2250-5105
- Sayyid, S. (2014). *A measure of Islamophobia*. *Islamophobia Studies Journal*, 2(1), 10-25.
- Seligman, C., Olson, J. M., & Zanna, M. P. (Eds.). (2013). *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, Volume 8. Psychology Press.
- Zempi, E. C. (2014). *Unveiling Islamophobia: The victimisation of veiled Muslim women*. (Doctoral dissertation, University of Leicester).

Jandarmada Ahlak ve Değer Eğitimi

Moral and Values Education in the Gendarmerie

Onur GÜVEN, Sorumlu Yazar, Dr. | Corresponding Author, PhD.

Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Ankara / Türkiye. | Gendarmerie and Coast Guard Academy, Ankara / Türkiye
onurguven08@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3640-2816>

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Prof. Dr. | Professor

Trabzon Üniversitesi, Trabzon / Türkiye. | Trabzon University, Trabzon, Türkiye
demircioglu61@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-8155-8617>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 12.11.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 11.12.2023

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2023

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Güven, O. & Demircioğlu, İ. H. (2023). Jandarmada Ahlak ve Değer Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(46), 451-484.

<https://doi.org/10.34234/ded.1389797>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

Yazar Katkıları / Author Contributions:

GÜVEN, O. (%50), DEMİRCİOĞLU, İ. H. (%50)

Öz: Ahlak ve değer eğitimi, toplumların gelişmişlik düzeyini yansıtan önemli göstergelerdendir. Şüphesiz her toplumun kendine özgü değerleri olduğu gibi her mesleğin de kendisini özgün kılan bazı ahlaki ve değer ölçütleri bulunur. Bu kapsamda jandarma mesleği de özellikleri itibariyle diğer mesleklerden ayrılır. Türk jandarmanası terörle mücadeleden asayişin sağlanmasına, sınır güvenliğinden kaçakçılığa kadar birçok problemle başarıyla mücadele etmektedir. İşte bu başarısının altında ahlak ve değer eğitiminin önemi büyüktür. Bu eğitimlerin yanı sıra yurt sevgisi/bilgisi gibi derslerde vatan sevgisi düsturu personele kazandırmaktadır.

Kurulduğu günden bugüne hangi rütbede olursa olsun jandarma personeli, nitelikli birer kolluk kuvveti olarak ülke güvenliğine hizmet etmektedir. Şüphesiz bu hizmetin başarılı olabilmesi için sistemli bir eğitim organizasyonu ve hem akademik hem de mesleki bilgi birikimi gerekmektedir. Ayrıca bunun yanında ahlaklı, değerlerine bağlı ve yüreği vatan sevgisiyle çarpan personeller yetiştirilmelidir. Bu çerçevede Jandarma Okullarının teşkilatlandığı XX. yüzyılın ilk çeyreğinden 2016 yılında kurulan Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisine kadar geçen süreçte eğitim programları incelendiğinde ahlak, değer ve yurt bilgisi derslerinin bazı dönemlerde müfredata eklendiği ve bu alanlara yönelik konuların önemle üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu çalışmada, Erken Cumhuriyet evresinden günümüze jandarma eğitiminde ahlak ve değer eğitimine ne ölçüde yer verildiği, yayımlanan müfredatlar ve çeşitli materyaller aracılığıyla incelemeye tabi tutulmuştur. Neticede jandarma eğitiminde bu konunun önemli bir yer kapladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Jandarma, Ahlak, Değer, Askerlik, Şehitlik, Gazilik.

&

Abstract: Moral and value education is one of the important indicators that reflect the level of development of societies. Undoubtedly, every society has its own values. In addition, each profession has some special moral and value norms. In this context, the gendarmerie profession differs from other professions in terms of its characteristics. The Turkish gendarmerie successfully combats many problems, ranging from the fight against terrorism to maintaining public order, from border security to smuggling. Moral and value education is of great importance behind this success. In addition to these trainings, the principle of patriotism is imparted to the personnel in courses such as love/knowledge of the country. Since the day it was founded, gendarmerie personnel, regardless of their rank, have been serving the security of the as country as qualified law enforcement officers. Undoubtly ac-

ademic and professional education are important for this service to be successful. Additionally, moral education, loyalty to the values and love for country should be included in personnel trainings. Gendarmerie Schools were established in the 20th century. When the education programs of Gendarmerie Schools from the first quarter of the 20th century until the establishment of the Gendarmerie and Coast Guard Academy in 2016 are examined, it is seen that morality, values and love/knowledge of the country courses were included in the programs in some periods and the subjects related to these areas were emphasised. In this study, the extent to which moral and value education has been included in gendarmerie training from the Early Republic period to the present has been examined through published curricula and various materials. As a result, it was concluded that this subject occupies an important place in gendarmerie training.

Keywords: Gendarmerie, Morality, Value, Military, Martyrdom, Veteran.

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

Giriş

“...Tecrübe göstermiştir ki... iyi zabitlerin maiyetlerindeki jandarmalar da iyidir.

*Malûmatsız, tecrübesiz ve muhakemesiz jandarma zabitleri ise
mesleklerinin ve cemiyetin baş belasıdır.”*

Cochet de Savigny, Dictionnaire de la Gendarmerie.

Ahlaki kurallar ve değerler sağlıklı toplumların en temel göstergelerinden biridir. Evrensel boyutta ahlaki değer ve normlar bulunmakla birlikte her toplumun kendisine has değer ve normları da vardır. Değer kavramı “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü” ve “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü.” (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır. Ahlak ise belirli kültür çevresi tarafından benimsenmiş, mutlak olarak iyiliği ifade eden, belirli bir yaşam tarzından kaynaklanan davranış kuralları ve bireyin davranışlarını yönlendiren toplumsal bir üründür (Cevizci, 2002, s. 3).

Ahlak, değerler olmadan düşünülemez. Aynı şekilde pek çok değer de ahlaktan ayrı değildir. Burada vurgulanması gereken husus, tüm değerlerin ahlaki olamayacağıdır. Ancak ahlak kavramının ortaya koyduğu tüm düsturlar bir değer ifade eder. Ahlaki davranış hususunda ise değer, kişinin diğer insanları, o

insanlara ait nitelikleri, niyetleri ve davranışları değerlendirirken başvurduğu ölçütler arasında yer alır (Kesgin, 2010, s. 15-16). Hem ahlak hem de değer kavramı, sahip olduğu işlevlerle bireyler arasındaki ilişkilerin güçlenmesinde ve toplumsal birlikteliğin sağlanması hususunda önemli rol üstlenmektedir. Bu nedenle toplumun ve neslin geleceği için ahlak ve değer eğitimi elzemdir.

İnsanın bilişsel ve psikomotor niteliklerinin yanında duyuşsal yönü de bulunmaktadır. Başka bir deyişle insan, bilişsel ve psikomotor niteliklerin yanında vicdan, merhamet ve sağduyu gibi farklı boyutlara da sahiptir (Kaymakcan ve Meydan, 2010, s. 33). Öğrencileri vicdan, merhamet, sağduyu, içinde yaşadığı toplum ve insanlığa karşı sorumlu ve olumlu tutumlar geliştirecek şekilde eğitmek, ahlak ve değer eğitiminin başlıca amaçlarındandır. Ahlak ve değer eğitimi aile, çevre ve okullar aracılığıyla yürütülürse başarı elde edilebilir. Çocuklara aile ve çevrede temel ahlaki değer ve normlar kazandırılmadığı takdirde okulun bu konuda yapabileceği şeyler sınırlıdır. Eğitim kurumlarında yürütülen değerler eğitiminde amaç, toplumun değerlerinin birey tarafından içselleştirilip özümsemesini sağlamaktır. Bu değerler arasında yardımseverlik, adaletli olmak, alçak gönüllü olmak, kanaatkâr olmak, dostluk, vefa, cömertlik ve hoşgörü gibi nitelikler vardır.

Askeri değerler başlığı altında birtakım çalışmalar yapılmışsa da (Tarhan, 2018) jandarma özelinde ahlak ve değer eğitime yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Günümüzde kolluk eğitiminin önem kazandığı aşikârdır. Özellikle 2016 yılından sonra jandarma eğitiminde önemli değişimler yaşanmış ve jandarma subay ve astsubay eğitimine yönelik yeni müfredatlar oluşturulmuştur. Bu müfredat programları modern kolluk eğitimi anlayışıyla hazırlanmaya çalışılmakta; eğitimin içeriğinde din, ahlak ve değer eğitimi gibi hususlara da yer verilmektedir. Bu durum jandarma mesleğine aday öğrencilere hem askeri eğitim hem kolluk hem de ahlak eğitimi gibi etmenlerin bir arada verilmesini sağlamaktadır.

Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze jandarma eğitiminde ahlak ve değer eğitiminin nasıl yapıldığını ortaya koymaktır. Bu çerçevede öncelikli olarak literatür taraması metodu kullanılmıştır. Literatür taramasıyla birlikte konuyla alakalı veriler analiz edilmiş, değerlendirme yapılmış ve bulgular ortaya konmaya çalışılmıştır.

Veri Kaynakları

Çalışmada esas olarak jandarma subay, astsubay ve er eğitimi için hazırlanan ders kitapları, müfredatlar, süreli yayınlar ve yönetmelikler incelenmiştir. Makalede, Osmanlı Dönemi'ndeki eser ve derslerden de bahsedilmektedir. Ancak ana odak noktası Erken Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze kadar olan süreçtir. Bu evrede jandarma eğitim kurumlarındaki müfredat programları ile yayımlanan diğer süreli eserler incelenmiş ve jandarmada değer ve ahlak eğitiminin nasıl yürütüldüğü ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, tarihsel yöntem kullanılmıştır ve veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman analizi, konu ile alakalı belirlenen yazılı kaynakların sistematik incelenmesine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 191).

Jandarmada Ahlak ve Değer Eğitiminin Gerekliliği

Farklı zaman dilimleri ve farklı toplumlarda eğitime farklı amaçlar yüklenmiştir. Eğitimin amaçları arasında; insanın zihnini ve düşünme yeteneğini geliştirmek, duygu yönünü kuvvetlendirmek ve bedenini eğitmek gibi çeşitli hedefler yer almaktadır. Sağlıklı bir eğitimin hayata geçirilebilmesi için bu üç alanda bireylere hedeflenen nitelikler kazandırılmalıdır. Zihin veya bedenin eğitilmesi, kişinin akıllı ve güçlü olmasını sağlayabilir lakin bireyin kendisi ve topluma faydalı hâle gelebilmesinde ahlak ve değer eğitimi önemli bir rol oynamaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2010, s. 137).

Toplumda insanlar bir iş bölümü çerçevesinde farklı meslekler icra etmektedir. Bu meslek sahiplerinin sağlıklı ve verimli hizmet yürütebilmeleri için mesleki nitelik ve becerilere sahip olmalarının yanında, belirli değerler ve ahlaki niteliklerle de donanmış olmaları gerekmektedir. Mesleki bilgi, beceri ve tutumlarla birlikte belirli ahlaki niteliklere ve değerlere sahip olunması gereken mesleklerinde başında jandarmalık vardır. Hiyerarşik düzene uyma, stratejik düşünme ve karar verme, liderlik ve savunma becerileri jandarmanın sahip olması gereken temel nitelikler arasındadır. Ancak bu mesleğin diğer bir boyutu, içinde yaşanan toplumun temel değer ve ahlaki normlarını benimseyip onlara uymaktır (Tarhan, 2018, s. 77).

Jandarmanın mesleki ve kültürel kimliği için önemli olan değerler çok çeşitlidir. Bu değerler başlıca; itaat ve disiplin, vatanseverlik, şehitlik, gazilik, liderlik,

adil olma, sabır, vicdan, ihtiyat/tedbir, metanet, sadakat ve toplumun temel ahlaki normları şeklindedir. Ayrıca, Jandarma Genel Komutanlığının ikincil logo olarak kullandığı (Ek-1) şualı ay yıldızda jandarma personelinin öncelikle sahip olması gereken temel değerler: vatan sevgisi, tevazu, fedakârlık, kahramanlık ve kanun ordusu şeklinde sıralanmıştır. Teşkilata mensup her bir personelin bu değerlere bağlı olarak görevini ifa etmesi beklenir. Bunların yanında jandarmanın sahip olması gereken diğer niteliklerin bir kısmı da şu şekilde belirtilebilir: Cumhuriyet'e, yurda ve millete karşı sevgi ve bağlılık, itaat, sebat ve mukavemet, cesaret ve şecaat, canını esirgememek, göreve hazırlık, iyi geçinmek, sır saklamak, iyi ahlak sahibi olmak, emel ve fikir birliği, birbirine yardım, tavır ve hareket, intizam severlik ve temsil ve tanıtım (Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Yönetmeliği, 1961). Toplumla iç içe bir meslek yürüten Jandarma personelinin yukarıdaki niteliklere sahip olmasının yanında Türk toplumunu tanınması; toplumun inançlarını, örfünü, âdetini, geleneklerini ve değerlerini bilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda farklı seviyelerdeki jandarma personelinin eğitimi süresince ahlak ve değer eğitimine önem verilmelidir.

XX. Yüzyıldan Günümüze Jandarma Eğitiminde Ahlak ve Değer Eğitimi

XX. yüzyılın başında Balkanlar'da yaşanan iç çatışma ve asayişsizlikler, iç güvenliği tesis edecek Batı tarzı eğitim almış nitelikli jandarma kurulmasını gerektirir. Bu ihtiyaca binaen bu coğrafyada 1904 yılında jandarma okullarının açılmaya başlandığı görülür (Demircioğlu vd., 2023). Balkanlar'da başlayan bu okullaşma sürecinden verim alındığı için Osmanlı Devleti'nin farklı coğrafyalarında okullar açılmaya devam edilmiştir. Açılan okullarda uygulanan müfredatlar ise temel askerî ve mesleki eğitim odaklı uygulanmıştır. Bunun dışında mekteplerde eğitim gören jandarma personellerinin ahlak ve maneviyatlarına yönelik de ders programı belirlenmiştir. Mesleki, askerî ve kültür derslerinin yanı sıra ahlak, değer, din ve yurt (vatan) sevgisi gibi dersler müfredata eklenmiştir.

Müfredatlarda Ahlak ve Değer Eğitimi

Jandarma Efrad-ı Cedide Mektepleri¹ ve Karakol Kumandanları Mektebi² 1913 yılından Millî Mücadele Dönemi'ne kadar geçen süreçte Jandarma Alay Mektepleri şeklinde teşkilatlanmıştır. I. Dünya Savaşı yıllarında jandarma eğitim

1 Efrad-ı Cedide Mektepleri, nitelikli ve eğitimli birer jandarma eri yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu okullarda başta okuma yazma olmak üzere jandarma mesleğini yapacak olanlara temel eğitim verilmesi amaçlanmaktaydı (Demircioğlu vd., 2023, s. 15).

2 Karakol Kumandanları Mektebi, astsubay rütbesindeki jandarma personellerini yetiştirmek amacıyla kurulmuş bir eğitim kurumudur (Demircioğlu vd., 2023, s. 24).

programlarında Malûmat-ı Diniye ve Terbiye-i Askeriye gibi ahlak ve değer eğitimine hitap eden dersler yer almaktaydı. 1918’de yayımlanan Alay Mektepleri Talimatnamesi’ndeki eğitim programında ise Terbiye-i Askeriye isimli derste; askerlik vazifesi, elbise ve teçhizatların düzenli tutulması, kışla ve karakollarda intizamla birlikte mezun personelin hareketleri ve takınacağı tavırlar gibi konuların da yer aldığı görölmektedir (*Jandarma Alay Mektepleri Talimatnamesi*, 1918, s. 45). Bu derste çoğunlukla jandarma personelinin hâl ve davranışlarının nasıl olması gerektiği ve bir jandarma personeline yakışır şekilde nasıl davranması gerektiği vurgulanmaktaydı.

Jandarma Zabıt Mektebinin çeşitli kısımlarında ve Jandarma Zâbitân Talimgâhlarında okutulmak üzere 1925 yılında Heyet-i Fenniye³ tarafından ders programı belirlenmiştir (*Jandarma Efrâd ve Zabıt Mektepleri Ders Programı*, 1925, s. 159). Bu programda Efrad-ı Cedide, Karakol Kumandanları ve Zabıt Mektebi için ayrı ayrı müfredatlar oluşturulmuştur. Buna göre Efrad-ı Cedide sınıfı öğrencilerine Malûmat-ı Diniye ve Ahlakiye dersi; karakol kumandanları sınıfına Terbiye-i Medeniye ve Meslekiye dersi; Zabıt Mektebi birinci ve ikinci kısım subay namzeti öğrencilere Malûmat-ı İçtimaiye ve Ahlakiye, üçüncü kısım subay namzeti öğrencilere ise Adab-ı Muaşeret dersleri verilmiştir (*Jandarma Efrâd ve Zabıt Mektepleri Ders Programı*, 1925, s. 159-162). Bu dersler aracılığıyla farklı seviyedeki jandarma personeline ahlak, din, askerlik ve meslek terbiyesi ile görgü kuralları dersleri verildiği görölmektedir.

Cumhuriyet’in ilan edilmesiyle eğitim hususunda ön plana çıkan topluma “ulus bilinci” kazandırmaktı. Bu kapsamda bireylere din dersi ve din bilgisi temelli milli bir ahlak anlayışı edindirmek söz konusu olmuştur. Ancak verilecek olan din eğitimi şüphesiz diğer birçok alanda olduğu gibi modernleşme mefhumuyla yoğrularak müfredata eklenmesi planlanmıştı (Çilingir, 2020, s. 63). Genel anlamda eğitimde planlanan bu din ve ahlak eğitimi jandarmada da tatbik edilmek istenmiştir.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında hem jandarma eğitiminde hem de ilk ve orta öğretim müfredatlarında yer alan Yurt Bilgisi dersi, Fusun Üstel’in ifade ettiği gibi “Bireylerin inşa edilmek istenen yeni toplum projesine entegrasyonuna, dolaşısıyla sosyalizasyon hedefinin gerektirdiği norm ve değerlerin geleceğin yurttaşları tarafından içselleştirilmesine yönelik ...” olarak eğitim sistemi içerisinde yerini almıştır (Üstel, 2021, s. 132). Yine Yurt Bilgisi dersinin amacı yurt, millet ve milliyet kavramları hakkında öğrencilerin esaslı bilgileri edinmesini sağlamaktır. Millî Eğitim müfredatında yer alan Yurt Bilgisi dersiyle jandarma eğitiminde

3 İlimi ve teknik kurul anlamını taşımaktadır.

bulunan Yurt Bilgisi/Yurt-Vatan Sevgisi dersinin kazanımları benzerlik göstermektedir. Dersin temel hedefi; devlet, millet ve aile değerlerine dayanan sağlam bir ahlak hissi uyandırmak ve gençlerde devlet, yurt, millet ve milliyet hakkında kuvvetli bir bilgi oluşturmaktır (Üstel, 2021, s. 135). Kısacası jandarma adayı öğrenciler ile Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere geniş anlamda yurdunu ve milletini sevdirmek esas olarak kabul edilmiştir.

Cumhuriyet'in ilk evresinde hazırlanan yurt bilgisi ders kitapları iyi yurttaş ve vatanperver bireylerin yetişmesini istemekte; böylelikle devletin geleceğine yönelik bilinçli toplum oluşturma düşüncesinin daha sağlam bir zemine oturtulması planlanmaktaydı. Öyle ki bu kitapların içeriğinde kişiye gerekirse vatani için canını vermekten kaçınmayacağı duygusu verilmekte ve Cumhuriyet'in de bu anlayışla kurulduğu vurgulanmaktadır (Akagündüz, 2016, s. 166). Jandarma eğitimindeki yurt bilgisi dersinin içeriği de bu anlayışla oluşturulmuş; jandarma olacak kişi şehitlik-gazilik düsturuyla vatani için canını seve seve vereceği hususu sürekli olarak belirtilmiştir.

Jandarma eğitiminde yer alan Yurt Bilgisi/Yurt-Vatan Sevgisi dersinin dışında ifade edilmesi gereken diğer bir ders adı Maneviyat-ı Askeriyye'dir. Bu ders sadece jandarma eğitiminde değil, aynı zamanda diğer askerî eğitim birliklerinde de kullanılmıştır (Duman ve Ergün, 1996, s. 500). Maneviyat-ı Askeriyye dersi jandarma eğitiminin değer ve ahlakla ilgili niteliklerini öğrencilere kazandırmayı hedeflemiştir. Dersin içeriğine bakıldığında genel anlamda jandarma personelinin maneviyatını güçlendirmeye yönelik itaat, disiplin, sadakat, fedakârlık, cesaret, askerlik sevgisi, talim ve terbiye, nöbet tutmanın ehemmiyeti, silah bakımı ve sağlığa önem verilmesi gibi konuların işlendiği görülmektedir. Dersin amacı, jandarma adaylarının ahlaklı, maneviyatı yüksek kişiler olarak yetişmesini sağlamaktır. İsmail Kara'ya göre dersin amacını özetleyen söz; "İyi asker iyi Müslüman, iyi Müslüman iyi asker olur." şeklindedir. Bu görüşten hareketle askerî personelin yetişmesinde din ve ahlak eğitiminin önemli bir yer taşıdığı ileri sürülmektedir (Kara, 2007, s. 48).

1924 yılından sonra jandarma eğitim kurumlarında doğrudan bir din eğitimi yerine maneviyat ve ahlak vurgusu yapan yayınlar kaleme alındığı görülmektedir. 1930 yılına gelindiğinde Jandarma Teşkilatı içerisinde önemli değişiklikler yaşanmıştır. 1706 sayılı Jandarma Kanunu'nun yürürlüğe girdiği bu yılda (Erginsoy, 1937, s. 3) yeni müfredat programları yürürlüğe girmiştir. Bu kapsamda 1931 yılında Jandarma Efrad Mektepleri için program hazırlanmıştır. Programda haftalık 1 saat okutturulmak koşuluyla Din ve Ahlak dersi eklenmiş, ders

için mektepte muallim olarak görev yapan küçük zabıtlar görevlendirilmiştir (*Mekteplerin ve Ağ. Mt nin Günlük Porgıramı*, 1931, s. 417).

1930'lu yıllarda da jandarmanın bazı temel değerlere sahip olarak yetiştirilmesi gerektiği anlayışı devam etmiştir. 1933 yılında yayımlanan jandarma hakkındaki bir raporda bu konuya temas edilmiştir. Raporda şu ifadeler yer verilmiştir (BCA, 1933):

Jandarma subay ve erlerin sağlam ve yeterli düzeyde bilgiyle hükümet otoritesini sağlayabileceği, dolayısıyla da millî duyguların güçlendirilmesi ve jandarmaya ah-laki vasıfların kazandırılması ile talim ve terbiyenin amacına ulaşacağı şüphesizdir.

1930'lu yıllarda Türkiye'deki okul müfredatlarında din dersi ve din temelli ahlak dersi tıpkı jandarma eğitiminde olduğu gibi yerini almıştır. Gerek ilkokul gerekse de köy mektepleri müfredatlarında din dersi bulunmaktaydı (Binbaş-ıoğlu, 1999, s. 148-157; *Köy Mektepleri Müfredat Programı*, 1938). Jandarma eğitiminde ise 1931 yılındaki müfredatta saati az olmakla birlikte din ve ahlak dersinin verildiği görülmektedir. Bilhassa jandarmanın maneviyatını ve millî duygularını geliştirici değerlerin eğitimine önem verildiği yine yayımlanan süreli yayınlarda ifade edilmektedir (*Jandarma Sınıfının Talim ve Terbiye Devre ve Safhaları*, 1931, s. 452-456).

Jandarma subaylarının vasıfları ve ideal bir jandarma komutanı olmak için gereken değerler konusunda 1936 yılında Jandarma Subay Okulu öğretmenleri eği-tim-öğretim dönemi içerisinde çeşitli konferanslar vermişlerdir. Burada jandarma subaylarına öğütlerde bulunarak, tecrübe aktarımında bulunmuşlardır. Rıfat Ke-merdere'nin konferans notları da bu çerçevede hazırlanmıştır. Kemerdere, jandar-ma subayının diğer sınıflara mensup subaylardan farklı olduğu onların iyi bir asker olmanın yanında kanun bilmelerinden dolayı hâkimlik sıfatına haiz bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca jandarma subayının iki önemli vasa sahip olması gerektiğini de ifade etmiş, bunlardan birinin bilgi diğerinin ise ahlak olduğunu vurgulamıştır. Jandarma subayının askerlik sıfatının bilgi ile hâkimlik vasfını ise ahlak gibi yüksek bir manevi terbiye ile elde edeceği aktarılmıştır (Kemerdere, 1936, s. 80).

Jandarma Subay Okulunda verilen bir diğer tecrübe aktarımı konferansında subay namzetlerinin, jandarmanın sorumlu olduğu geniş görev yelpazesinde muvaffak olmak ve maiyetinde olacak personeli yönlendirmek için belli baş-lı özellikleri sahip olması gerekliliği vurgulanmıştır (Şahan, 1938, s. 29). Jan-darma personeli mesleğini ilgilendiren bütün kanunlardan haberdar olmalıdır. Temiz bir ahlaka sahip olarak bunu sonuna kadar muhafaza etmek, kanundan

katiyen ayrılmamak, vakur, ağırbaşlı, ciddi olmak, kanun nazarında herkese eşit davranmak, yorulmadan çalışmak, subayların astlarını bilgi ve ahlak yolunda ileri götürmek diğer vasıflarıdır. Bu vasıflara sahip olan jandarma subayları, görev yaptığı bölgede şüphesiz başarılı olacaktır (Şahan, 1938, s. 31-32).

Jandarma Teşkilatı, erinden subayına kadar bünyesinde barındırdığı tüm personelinin vatan/yurt sevgisi ile donatılmış olmasına ve rütbe ayrımı olmaksızın herkesin jandarmanın değerlerine bağlı bir görev bilinciyle hareket etmesine önem vermiştir. Bu doğrultuda Komutanlık, erlerin eğitimi konusunda özellikle Erken Cumhuriyet Dönemi'nde gereken gayreti göstermeye çalışmıştır. Erler için temel okuma yazma eğitiminden hukuk bilgisine kadar farklı alanlarda ders kitapları hazırlanmıştır. Bu kitaplardan biri olan Jandarma Erinin Askeri Bilgi Kitabı'nda yurt/hayat bilgisi konusu işlenmiştir. Yurt bilgisinde; vatanın tanımı, ne anlam ifade ettiği, sınırları ve vatan-namus ilişkisi gibi bahisler üzerinde durulmuştur (*J. Erinin Askeri Bilgi Kitabı*, s. 17-18).

1930'lu yıllardan sonra hem Millî Eğitim müfredatında hem de jandarma eğitim programlarında Yurt Bilgisi dersinin içeriğinde değişiklik yapıldığı görülmektedir. Burada "Türklük" vurgusu ön plana çıkarılmıştır. Bu dönemdeki yurt bilgisi dersinin hedefi milli kurumlara saygılı, özverili ve vatansever bireylerin yetiştirilmesidir (Üstel, 2021, s. 142). 1935 yılında Giresun Jandarma Okulu için hazırlanan ders kitabında din, ahlak ve yurt bilgisi bölümleri de bulunmaktadır. Söz konusu bu bölümlerde temel din ve yurt bilgisinin yanı sıra şehitlik, gazilik, güzel ahlaklı olmak ve adaletli davranmak gibi hususlara da değinilmektedir (*Jandarma Vazaifi ve Askeri Bilgi: Emir ve Kumandalar*, 1935, s. 154-156).

1937 yılında jandarma subaylarının eğitimi için faaliyete geçen Jandarma Subay Okulu ile birlikte Gedikli⁴ Erbaş Okulu açılmış; burada jandarma erbaşların eğitim alması için de bir program geliştirilmiştir. Bu çerçevede Jandarma Genel Komutanlığı tarafından "Piyade ve Gedikli Erbaş Okulunda Jandarma Erbaşlarına Okutulan Derslerin Müfredatı" isimli bir kitapçık basılmıştır. Söz konusu programda 19 ders bulunmaktadır. Kitapçıkta derslerin altı ayda okutulacağı ve sınavın bu programa göre hazırlanacağı belirtilmiştir (*P. ve Gedikli Erbaş Okulunda J. Erbaşlarına Okutulan Derslerin Müfredat Programı*, 1937, s. 1). Söz konusu dersler arasında Yurt Bilgisi de bulunmaktadır. Burada vatan, millet, askerlik ve sancak gibi kavramların

4 "Gedikli" tabiri Osmanlı İmparatorluğu'nda Yeniçeriler arasında kıdemli olanları belirtmek için kullanılmıştır. Bu askerlikte kıdemli/eski kişiler diğer askerlerden ayrılmak için farklı bir kuşak sararlardı. İlerleyen dönemlerde Osmanlı Devleti'nde "Küçük Zabıt ve Gedikli Küçük Zabıt" şeklinde orduda birtakım unvanlar kullanılmıştı. Cumhuriyet'ten sonra ise "Gedikli Erbaş" adıyla bugünkü astsubay rütbesinin karşılığı olarak kullanılmıştı. 1951 yılında çıkarılan bir kanunla "Gedikli Erbaş" rütbesi astsubay şeklinde değiştirilmiştir. Bkz. <https://islamansiklopedisi.org.tr/gedikli>

tanımı ve ehemmiyeti, kanun ile nizamlar çerçevesinde jandarmanın sahip olması gereken vasıflar da işlenmiştir (*P. ve Gedikli Erbaş Okulunda J. Erbaşlarına Okutulan Derslerin Müfredat Programı*, 1937, s. 53-54).

Piyade ve Gedikli Erbaş Okulunda Jandarma Erbaşlarına Okutulan Derslerin Müfredatı adlı kitap içerisinde Yurt Bilgisi başlığı altında “millî duygu” konusu işlenmektedir. Burada geçen ifadelerden Türklük bilincinin jandarma personeline nasıl aktarıldığı ve millî duyguları yükselten ifadeler kullanıldığı anlaşılmaktadır. Metinde yer alan “Ben Türküm! Türk, sadece vatani ve milleti için yaşar. Vatanını ve bayrağını kurtarmak için hiç düşünmeden canını seve seve verir. Millet uğrunda yaşamak kadar, millet yolunda ölmek benim en şerefli isteğimdir.” cümleleri aslında dersin içeriği hakkında bizlere kısa bir fikir sunmaktadır (*P. ve Gedikli Erbaş Okulunda J. Erbaşlarına Okutulan Derslerin Müfredat Programı*, 1937, s. 53-54).

1930’lu yıllarda Jandarma Teşkilatı içerisinde eğitim-öğretim sadece mekteplerde değil karakollarda da devam etmiştir. Jandarma Genel Komutanlığından gelen emirler ve eğitim programı doğrultusunda talim ve terbiye faaliyetleri bizzat karakol komutanı tarafından yürütülmüştür. Oluşturulan programlar mekteplerdeki gibi askerî ve mesleki dersler şeklinde hazırlanmıştır. Askerî dersler arasında Yurt Bilgisi ve Din Bilgisi derslerinin haftalık birer saat işlenmesi planlanmıştır. Bu dersler için ders kitabı olarak Genelkurmay tarafından 1934 yılında hazırlanan Askerin Ders Kitabı kullanılmıştır (Ozanalp, 1939, s. 23). Ayrıca karakol komutanlarının her dersin sonunda 5-10 dakika ahlak ve fazilet konuları üzerinde durmaları gerekliliği Genel Komutanlık tarafından vurgulanmıştır (Ozanalp, 1939, s. 25).

Mekteplere gelen erler için temel insani, medeni ve askerî bilgilerin öğretilmesi Jandarma Genel Komutanlığının bu eğitim seviyesi için belirlemiş olduğu bir hedefti. Yararlılığı itibarıyla yüksek ahlak vasıflarına sahip olan erati medeni bilgilerle donatmak ve onu kısa sürede hayat bilgisine dair bilgilerle eğitmek mümkündü (*Piyade Er ve Manganın Yetiştirilmesinde Kılavuz*, 1940, s. 5). Bu kapsamda hazırlanacak müfredatta mutlak suretle erati için muâşeret usulleri, halka karşı muamele ve vaziyet, itaat, vatan ve vatanperverlik, büyüklere hürmet, büyük Türk komutanları hakkında malûmat ile erin millî bilincini uyandırıcı konular hakkında bilgiler ve diğer bazı ahlaki değerler gibi konulara yer verilmesi önemli bir husustu (*Piyade Er ve Manganın Yetiştirilmesinde Kılavuz*, 1940, s. 6).

Karakollarda bulunan erlerin eğitilmesi noktasında karakol komutanlarının birtakım öğretmenlik görevleri de vardı. Karakol komutanı hem kendisini eğitici gibi hazırlayacak hem de astlarına gereken talim ve terbiyeyi verebilecek

seviyede olmalıydı. Dönemin Jandarma Genel Komutanlığı Başmüsaviri Tuğ-general Osman Ozanalp bu durumu: “Her ne kadar Jandarma Er Okullarında ve Gedikli Erbaş Okulunun ikinci sınıfında lüzumlu olan mesleki bilgiyi görmekte ancak buralarda edindikleri bilgiler hem dağınık ve yetersiz hem de nazari olmaktadır. Bu sebeple karakol komutanı özellikle erleri eğitmeye karakollarda devam etmeliydi.” (Ozanalp, 1939, s. 4) şeklinde ifade etmiştir. Yine Ozanalp, karakol komutanının sahip olması gereken vasıfları şöyle sıralamıştır: intizam-perver, iyi ahlaklı ve iyi terbiyeli, çalışkan ve gayur, afif ve müstakim, azim ve iradesi kuvvetli, cesur ve fedakâr, ketum (Ozanalp, 1939, s. 5-6).

1942 yılında Jandarma Er Okullarının müfredatlarında düzenlemeye gidilmiştir. Bu yıl ilan edilen programda Yurt Bilgisi dersinin fikrî ve millî terbiyeyi erata kazandırmak amacıyla işleneceği belirtilmiş; ayrıca Din dersinde de taassubu yok edecek bilgilerin öğretiliceği ifade edilmiştir (*J. Er Okullarında ve Bu Vaziyetteki Toplu Birliklerde Haftalık Ders Programı H.*, 1942, s. 201). Söz konusu bu dersler haftada birer saat verilecektir ve derslerin süresi 40 dakikadır. Öğretim sürecinde uygulanacak yöntem hakkında müfredatta şu bilgiye rastlanmaktadır: “Eri teorik bilgiye boğarak onları ezberci yetiştirmekten kaçınılmalı, örnek gösterilen vakaların mümkün olduğunca canlandırılması, ayrıca sık sık tatbikat yapılmasının zaruri olduğu belirtilmektedir.” (*J. Er Okullarında ve Bu Vaziyetteki Toplu Birliklerde Haftalık Ders Programı H.*, 1942, s. 200-201). Bu dersler ile erin fikrî uyanıklık kazanması hedeflendiği gibi muhakeme ve mukayese becerisinin gelişeceğine yönelik bir beklenti de söz konusudur.

1948 yılından itibaren ülke genelindeki siyasi gelişmelerle bağlantılı olarak din dersi müfredatlarda daha fazla yerini almaya başlamış ve özellikle dine dayalı olarak ahlak ve değerler eğitimi verilmek istenmiştir. Bu evrede ilkokul din bilgisi müfredatındaki konular arasında milli duygular, ahlaki davranışlar ve değerler bir arada verilerek somut olaylarla hadiseler izah edilmiştir (Çilingir, 2020, s. 64).

Demokrat Partinin iktidara geldiği ve tek parti rejiminin son bulduğu 1950 yılından itibaren Türkiye genelinde eğitim-öğretim veren kurumlarda Din dersinin tedrici olarak yaygınlaştığı bilinmektedir. Bu gelişmeye paralel olarak jandarma eğitiminde de din ve ahlak vurgusu yapan dersler ile yayınların çoğaldığını söylemek mümkündür. Din eğitimi ülkemizde ilk aşamada ilkokullarda yaygınlık kazanırken, 1956 yılında ortaokullarda din dersi müfredata eklenmiştir (Öcal, 1998, s. 262). Liselerdeyse bu tarihten çok daha sonra eğitim programına din dersi ilave edilmiştir.

Jandarma er eğitiminde kullanılan ders kitapları her bir ders için müstakim olarak hazırlanmamıştır. Müfredattaki tüm dersleri kapsayan ve erlerin anlayabileceği dü-

zeyde genel kitaplar oluşturulmuştur. Bunlardan biri “Jandarma ve Karakol” ismini taşıyan ders kitabıdır. Kitabın erler için hazırlandığı giriş kısmındaki “Jandarma Erlerine” başlıklı yazıdan anlaşılmaktadır. Bu ders kitabı Jandarma Er Eğitim Alaylarında okutulmuştur. Kitabın içeriği daha önce jandarmada kullanılan diğer ders kitaplarında olduğu gibi soru-cevap şeklinde oluşturulmuştur (Karaçam, 1954, s. 4).

1950’li yıllarda jandarma erleri, okullarda altı ay talim ve ders gördükten sonra kıta ve karakollarda göreve başlıyorlardı. Eğitim süresinin çok kısa olmasından dolayı meslekî bilgiler tam olarak verilememekteydi. Bu sebeple erlerin bu altı aylık dilimde çok çalışması ve ders öğretmenlerinin sözünden çıkmaması öğütleniyordu. Bu nedenle Jandarma Erlerine isimli ders kitabı, jandarma vasıflarını izah etmesi, değer ve ahlak eğitimi açısından ayrıntılı bilgiler aktarmasından dolayı önemli bir dokümandır. Kitapta “Yurt Bilgisi, Din Dersi ve Moral Eğitimi, Jandarmada Bulunması Lazım Vasıflar, Jandarma Karakol Erleri Nasıl Olmalıdır?” gibi konu başlıkları yer almaktaydı.

Çok partili hayata geçildikten sonra jandarma eğitimi için hazırlanan kitaplarda görüldüğü gibi yurt bilgisi konularının din eğitimiyle birlikte verildiği tespit edilmektedir. Bu dönemde yurt bilgisi ders kitaplarında ahlak kavramının Türk milletine ait temel bir değer olduğu ifade edilmiştir. Din eğitimi temelli yurttaşlık bilgisi dersleri, “iyi birey, ahlaklı insan ve erdemli kişilik” çerçevesinde öğrenciye kazandırılmaktaydı (Akagündüz, 2016, s. 167).

Yurt bilgisi dersinde yurt, ulus ve vatan kavramlarının tanımıyla vatan sevgisinin asker için önemine temas edilmiştir (Karaçam, 1954, s. 17). Din ve Moral Eğitimi dersinde ise temel din ve Kur’an bilgileri verilmekte, iyi bir Müslümanın nasıl harp etmesi gerektiği ve askerinin moralini yüksek tutmak için nelerin yapılması gerektiği gibi sorulara cevap aranmıştır (Karaçam, 1954, s. 21-22). Jandarmada Bulunması Lazım Vasıflar bölümünde her jandarmanın muhakkak okuma-yazma bilmesi gerekliliği vurgulanmış; ayrıca jandarmanın cesur, dürüst, gözü tok, şefkatli, merhametli ve adaletli olması gerektiği ifade edilmiştir (Karaçam, 1954, s. 30-31).

Jandarma personeli için verilen uygulamalı ve nazari eğitimin yanında onlara vazife duygusu kazandırmak da eğitimin önemli bir parçasıydı. Vazife aşk ve duygusu, vazifeyi hakkıyla yapabilmek için onu tamamen kavramak, benimsemek ve daha doğrusu onu aşk derecesinde sevmek lazımdı (Olçay, 1939, s. 15). Çok çeşitli görevler üstlenen jandarma efradı için mesleğe duyduğu vazife duygusu önemli değerlerin başında gelmekteydi. Jandarmanın zor görevleri başarıyla yerine getirebilmeleri için vazife aşkı gibi yüksek duyguya sahip olmaları gerekmektedir. Öyle ki vazifeye inanmak, nefse inanmanın en kestirme ve faydalı yoluydu. Bu

duygunun jandarmada iman ve itiyat hâline gelmesi de değerli bir durumdu (Olçay, 1939, s. 16). Çünkü vazife aşkına sahip bir personeli korkmadan, cesaretle ve mutlak itaat düsturuyla görevine götürecektir değer, bu kutsal duygudur.

1970’li yıllarda Jandarma Astsubay Hazırlama ve Sınıf Okulları Komutanlığı 3 yıl eğitim verecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Astsubay adayları hazırlık okulunu bitirdikten sonra Jandarma Astsubay Sınıf Okulunda eğitim almaya hak kazanmaktaydı (*Jandarma Astsubay Hazırlama ve Sınıf Okulları Komutanlığı Tarihçesi*, s. 8). Okulun 1. 2. ve 3. sınıflarında haftada birer saat olmak üzere Din Bilgisi, 1. ve 2. sınıflarda ikişer, 3. sınıfta birer saat ahlak dersi okutulmaktaydı (*Jandarma Astsubay Hazırlama ve Sınıf Okulları Komutanlığı Tarihçesi*, Ek-7).

Jandarma Astsubay Hazırlama ve Sınıf Okullarında okutulmaya başlanan Ahlak dersinin bir benzeri 1974-1975 eğitim-öğretim döneminden itibaren genel okullarda da görülmektedir. Ahlak dersinin ilkökul 4. sınıftan lise 2. sınıfa kadar zorunlu olarak haftada bir saat okutulmasına karar verilmiştir. 1973 yılındaki seçimlerden sonra Cumhuriyet Halk Partisi ile Millî Selâmet Partisinin gerçekleştirdiği koalisyon hükûmetinin mutabakat metninde bu konunun üzerinde önemle durulmuştur. Metne göre “Çocuklarımıza töre ve geleneklerimizle milli hasletlerimize uygun ahlak kaideleri öğretilmesi gayesi ile ilk ve ortaöğretime mecburi ahlak dersleri konulacaktır. Bu dersleri okutacak öğretmenlerin gerekli vasıfları taşınmasına önem verilecektir.” (Öcal, 1998, s. 262). Buradan da anlaşılacağı üzere geçmiş yıllardan itibaren jandarma eğitiminde oldukça önemli bir yeri olan Ahlak dersinin, 1974 yılından itibaren Millî Eğitim müfredatına da girdiği görülmektedir. Öte taraftan Jandarma Astsubay Hazırlama ve Sınıf Okullarında ortaokul düzeyinde bir müfredat programı hazırlandığı göz önünde alındığında hem bu okulda hem de Millî Eğitim müfredatlarında din ve ahlak derslerinin benzer içeriklerde hazırlandığını belirtmekte fayda vardır (*Jandarma Astsubay Hazırlama ve Sınıf Okulları Komutanlığı Tarihçesi*, Ek-7).

1980 yılından itibaren subay ve astsubay eğitiminde bir dönem Din ve Ahlak derslerinin işlenmediği görülmektedir (Çermeli ve Atabey, 2002, s. 301). Değer eğitimi daha çok davranış bilimleri ve halkla ilişkiler isimleri altında sürdürülmüştür. Bu ders daha çok protokol ve görgü kuralları biçiminde olup subay ve astsubayların nasıl davranması gerektiğini anlatmak amacıyla müfredata eklenmiştir. 2000’li yıllarda Davranış Bilimleri dersine ek olarak Jandarma Etiği dersi müfredatta yer almıştır (Çermeli ve Atabey, 2002, s. 311). Bu derslere ek olarak Jandarma Okullar Komutanlığı, muâşeret adabı ve görgü kuralları konularını içeren yayımlar basarak okullara dağıtılmasını sağlamıştır. Böylelikle

müstakil bir ders şeklinde olmasa da bu dersin de bir şekilde jandarma eğitiminin bir parçası olması istenmiştir (*Görgü ve Nezaket Kuralları*, 2003, s. 7).

1980’li yıllarda din ve ahlak dersleri hususunda askerî eğitim ile sivil eğitim arasında bariz farklılaşmalar yaşandığı görülmektedir. Özellikle çok partili hayata geçilmesi ve sonrasındaki dönemle birlikte ortaokul ve liselerde din eğitimi yaygınlaşmış; bununla bağlantılı olarak jandarma eğitiminde de dersler noktasında önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1960’lı yıllarda askerlerin eğitiminde kullanılması için müstakil bir ders kitabının yazılması da yine Demokrat Parti iktidarından kalan ılımlı havanın bir esintisidir. Ancak 1980’li yıllara gelindiğinde jandarmada verilen eğitimin (din, ahlak ve maneviyat özelinde) Türkiye genelindeki eğitim ve öğretim sisteminden farklılaşması söz konusudur.

1982 Anayasası’nda okullarda isteği bağlı olarak okutulan Din dersinin zorunlu dersler arasında yer alması ve süreklilik kazanması şu ifadelerle birlikte sağlanmıştır (T. C. Anayasası, 1982):

Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.

Ancak jandarmada subay ve astsubay eğitimine bakıldığında bu dönemden itibaren uzun bir süre (1990’lı yıllar dâhil) din, ahlak ve değer eğitimiye yönelik derslere müfredatta yer verilmemiştir (Çermeli ve Atabey, 2002, s. 301-311).

Din, ahlak ve değer eğitimiye yönelik jandarma eğitimindeki bu eksiklik 2016 yılında son bulmuştur. 2016 yılı jandarma eğitimi için önemli bir dönüm noktasıdır. Bu tarihte subay eğitimi farklı bir çehre kazanarak, kendi müstakil eğitim yuvasına kavuşmuştur. 31 Temmuz 2016 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan 669 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 2803 sayılı Jandarma Teşkilat, Görev ve Yetkileri Kanunu’na eklenen 13/A maddesi gereği Jandarma Okullar Komutanlığı kapatılarak Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi kurulmuştur. 2020 yılında ise jandarma astsubayı yetiştirmek amacıyla Jandarma Astsubay Meslek Yüksek Okulu (JAMYO) faaliyete geçmiştir. Subay ve astsubay eğitiminde Din ve Değerler isimli bir ders müfredatta yer almaktadır. Ayrıca Kolluk Etiği ile Protokol ve Görgü Kuralları dersleri de işlenmektedir (<https://www.jsga.edu.tr/fakulte>). Kolluk Etiği dersinde jandarmanın vasıfları ve sahip olması gereken değerler işlenmekte; Protokol ve Görgü kuralları dersinde ise Muaşeret Adabı dersinde olduğu gibi jandarma personelinin topluluk içinde nasıl davranması gerektiği ve Türk askerine yakışır bir şekilde nasıl olması gerektiği anlatılmıştır.

Güvenlik Bilimleri Fakültesi ve JAMYO’da verilen Din ve Değerler dersinde ise dinin anlam ve önemi, dinin bireysel ve toplumsal işlevleri, İslam inanç ve ibadet esasları, ahlakın anlamı ve önemi, buna paralel olarak İslam ahlakının temel özellikleri, diğer dinler, mezhepler vb. dini-sosyal yapıları tanımanın jandarma mesleği açısından anlam ve önemi işlenmektedir. Dersin amacı, genelde din ve değerler özelde ise İslam Dini ve Türk- İslam ahlakı hakkında öğrencinin bilgi sahibi olmasını sağlamaktır. Din ve Değerler Eğitimi dersinde ayrıca millî ve manevî değerler ile şehitlik-gazilik gibi askerlik mesleğinin önemli değerleri arasında yer alan konular işlenmektedir (Yazar, 2023).

Ahlak ve Değer Konuları Bağlamında Jandarma Eğitiminde Kullanılan Materyaller

Osmanlı’dan günümüze Jandarmada ahlak ve değer eğitimine yönelik kitaplar kaleme alınmıştır. Yayımlanan bazı kitapların hem personel için hem de mekteplerde eğitim gören jandarmaların kişisel gelişimleri için hazırlandığı ön sözlerde açıkça belirtilmiştir. Bu kitaplarda çoğunlukla “İdeal jandarma nasıl olmalıdır?” ve “Jandarmada bulunması gereken değerler neler olmalıdır?” sorularına cevap aranmıştır (Halıcı, 2019, s. 56). Özellikle II. Meşrutiyet’in getirdiği devlet kurumlarındaki hızlı yenileşme süreci, jandarmada etkisini göstermiş ve jandarma eğitimine yönelik çeşitli yayınlar piyasaya sürülmüştür. Jandarmanın mesleki gelişimine yönelik olarak yayımlanan hem kitaplar hem de süreli yayınlar içerisindeki makaleler; jandarma adaylarının askerî, mülki ve adli alanda görevlerinin neler olduğunu anlatmaya yöneliktir. Jandarma mesleğine yakışan hâl ve tavırlar, değer ile ahlaki gelişim de ele alınan diğer konu başlıklarıdır (Törel, 2020, s. 43).

Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde askerî mekteplerin sayısında artış görülmektedir. Bu durum hem jandarma için hem de diğer askerî birlikler için geçerlidir. Ordunun ıslah edilmesine yönelik çalışmalar arasında din, kültür ve ahlak eğitimine eskiye nazaran daha çok önem verilmiştir (Kara, 2007, s. 48-49). Askerî mekteplerin artmasıyla beraber buralarda okutulacak, yeni müfredata ve usullere göre hazırlanmış din ve ahlak alanındaki ders kitaplarına olan ihtiyaç da bariz hâle gelmiştir. Ayrıca Balkan Harbi yenilgisinden sonra ordu mensuplarının içine düştüğü hezimet duygusunu yenmek, zedelenen ordu yapısını düzeltmek ve askerlerin maneviyatını arttırmak amacıyla din, ahlak, maneviyat ve şehitlik-gazilik temalı eserlerin sayısında bu dönemlerde artış söz konusu olmuştur (Kara, 2007, s. 49). Nitekim askere verilecek eğitimin, modern bilgi ve teçhizatlarla ilgili olduğu kadar onların dindar ve ahlaki olmalarına yönelik de hazırlanması gerekliliğine dönemin Erkân-ı Harbiye-i Umûmiyesi sıkça vurgu yapmıştır.

Bu bağlamda II. Meşrutiyet Dönemi'nde Jandarma Mektepleri için yayımlanan ahlak ve değer eğitimine yer veren başlıca ders kitapları arasında zikredilmesi gerekenlerin listesi aşağıda verilmiştir:

Tablo 1: II. Meşrutiyet Dönemi ve Sonrasında Jandarma Mektepleri İçin Yayımlanan ve Ahlak ve Değer Konularını İçeren Eserler

| Yazar | Eserin Adı | Basım Yılı | Basım Yeri |
|------------------------|--|------------|------------|
| Mirgünlü Hamdi Mustafa | Efrâd-ı Şâhâneye Mahsûs İlm-i Hâl Kitâbı | 1908 | Selanik |
| Yüzbaşı Ahmed Vefik | Jandarma Efrâdına Mahsus Muhtra | 1910 | Selanik |
| - | Jandarma Efrâdına Mahsus Askerî Ma'lumât ve Terbiye | 1911 | Selanik |
| İspartalı Ahmed Bahri | Jandarma Neferiyle Müzâkere | 1911 | Manastır |
| Ömer Fevzi Bey | Jandarma Hidemâtına Rehber | 1912 | İstanbul |
| - | Jandarma Karakol Kumandanlarına Rehber | 1922 | İstanbul |
| Ömer Fevzi Bey | Osmanlı Efrâdına Maneviyât-ı Askeriyye Dersleri c. 1/c.2 | 1325-1327 | İstanbul |

Yukarıda ismi verilen kitaplar, ilk olarak II. Meşrutiyet'in ilanıyla Balkan Harbi arasında geçen süreçte yayımlanmıştır. Bu ders kitaplarının çoğu Efrad-ı Cedide Mekteplerinde öğrenim gören alt rütbedeki personel için hazırlanmıştır (Kitaplar hakkında değerlendirmeler için bkz. Aslan, 2019, s. 26-64; Halıcı, 2019, s. 56-97). Söz konusu eserlerde yer alan başlıca değerler genel anlamda cesaret, fedakârlık, askerlik sevgisi, sadakat ve itaat, cihat, gaza ve şehadet, vatan sevgisi, ahlak, sebat ve metanettir. Ömer Fevzi Bey'in kaleme aldığı ve iki cilt şeklinde hazırladığı Osmanlı Efrâdına Maneviyât-ı Askeriyye Dersleri isimli kitap, Jandarma Teşkilatının ahlak ve değer eğitimine ne kadar önem verdiğinin görülmesi açısından önemli bir örnektir. Selanik Jandarma Zâbitân Mektebinde öğretmenlik yapan Ömer Fevzi Bey'in kitabının iki cildinde de genel anlamda nitelikli bir jandarmada olması beklenen unsurları vatan, millet, din ve namus düsturlarıyla ele alınmaktadır (Ömer Fevzi, 1325; s.3). Ayrıca kitapta jandarmanın harplerde de yer aldığını, personelin savaşma isteğini arttıracak konulara değinilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Ömer Fevzi, 1325, s. 4).

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren jandarmayla ilgili yayınlarda jandarma personelinin sahip olması gereken nitelikler üzerinde durulmuştur. Bu nitelikler arasında ahlak ve değer eğitiminin yanında Yurt Bilgisi/Yurt-Vatan Sevgisi

isimli derslerin de personelin değerlerini geliştirecek şekilde verildiği görülmektedir. Yurt Bilgisi dersinin verilmesindeki amaç personele üstlendiği vazifenin vatan savunması anlamında önemini kavratmak, vatanına gönülden bağlı olmasını sağlamaktır (Kunter, 2006, s. 57-58). Ayrıca temel bir değer olarak yurt sevgisini jandarma mensubu bireylere aktarmaktır. Çünkü her jandarma personeli okullarda, vazifesi neticesinde icabında vatani ve milleti için hayatını feda edebileceğini öğrenmeli; bunu da kalbî duygularla kavramalıdır.

Cumhuriyet'in ilanından kısa bir süre sonra jandarma eğitime yönelik ciddi adımlar atılmış ve eğitim öğretim sistemi düzenlenmiştir. Millî Mücadele Dönemi'nde kapatılan jandarma okulları, 1924'te yeniden faaliyete geçmiştir. Okullarla birlikte yayınlar hususunda da artış gözlemlenmiştir. Bunlardan biri olan Jandarma Mecmuası'nda ahlak konusuna vurgu yapan makaleler neşredilmiştir. 1925 yılındaki yazıda, meslek alanında teknik bilgilerin öğrenilmesinin yanında ahlak eğitiminin de jandarmanın müfredatına eklenmesi gereken konuların başında yer aldığından bahsedilmiştir (Kemal Bey, 1925, s. 124-126). Yine bu yazıyı takip eden yıllarda jandarmanın vazifeleri sıralanırken askerî, adli, idari vasıflarının yanında ahlaklı olması da vazifeler arasında yer almıştır (Tevfik Efendi, 1926, s. 152). Bir başka makalede ise zâbitânın manevi silahının; kuvvetli bir maneviyat, askerî değerlere bağlılık ve yüksek ahlak olduğu ifade edilmiştir. Makalenin devamında zâbitânın maddi ve manevi yönünün kuvvetli olması, jandarma zâbitânının halk ile münasebetinde daima mütevazı davranması ve herkesle samimi tarzda hasbihâl etmesi gerekliliği üzerinde durularak, jandarma zâbitânının silâh-ı manevisi olan ahlak-ı hamîde/güzel ahlak ve hüsn-i idâresine/iyi yönetimine dair çeşitli bilgiler verilmektedir (*Zâbitanın Manevi Silahı*, 1926, s. 70).

Bu kapsamda 1926 yılında Jandarma Evamir Mecmuası'nda yayımlanan müfredata uygun olarak oluşturulan Terbiye-i Medeniye Meslekiye dersi için ders notlarından oluşturulmuş bir kitaba ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda Mustafa Vehbi, Efrad-ı Cedide Bölüklerine Mahsus Terbiye-i Medeniye ve Meslekiye isimli kapsamlı bir eser hazırlamıştır. Burada detaylı bir şekilde rütbe ve sınıf ayırımına gitmeksizin jandarma personelinin sahip olması gereken değerler sıralanmış ve bu değerlerin ne suretle jandarmaya kazandırılması gerektiği açıklanmıştır (Mustafa Vehbi, 1926, s. 3-7). Ele alınan kavramlar; hüsnü muaşeret, tevazu ve vakar, riyakârlık, bitarafılık, istikamet, adalet, intizamperverlik, vefakârlık, ahde vefa, fazilet, nefsi hâkimiyet, cesaret ve şecaat, azim ve irade, sabır ve sebat, vatan, fikir ve vicdan, itaat, sadakat, namuslu tavır ve harekettir (Mustafa Vehbi, 1926, s. 7-18). Bu değerlere bakıldığında erken dö-

nemde yazılan böyle bir eserin, konusu itibariyle jandarmada ahlak, maneviyat ve değer konularını işleyen diğer eserlere örnek oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Söz konusu değerlerin jandarma şuasında ve jandarma kanununda geçen vasıflarla örtüştüğü görülmektedir. Bu durumda değer eğitiminin aslında bütüncül olarak değerlendirilmesi gerektiğini ve geçmişten günümüze paralellik gösterdiğini ifade etmek mümkündür.

Jandarma Mecmuası'nda çeviri metinler yayımlamak suretiyle jandarma subaylarına, ideal bir jandarma zabiti görüntüsü çizmek amaçlanmıştır. Değer ve ahlak eğitimi hususunda hazırlanan materyallere bakıldığında subaylar için daha çok Jandarma Mecmuası'nın kullanıldığı görülmektedir. Bu konuda Mecmua'da yayımlanan metinler genel itibariyle jandarma subayının ahlaki vasıflarına yönelik hazırlanmıştır. Erler için daha çok ders kitapları aracılığıyla değer ve ahlak eğitimi verilmişir. Astsubaylar için durum biraz daha farklıdır. Çünkü astsubaylar için hem makale hem de ders kitabı/notu formatında yayımlar bulunmaktadır. Jandarma subayları için neşredilen "Jandarma Zabiti" isimli makalede jandarma subaylarının mesleki rolüne ve ahlaki vazifesine dair anekdotlar paylaşılmıştır. Buna göre jandarma zabiti vazifesinde başarılı olabilmesi için diğer sınıflara mensup zabitlerden farklı olarak manevi nüfuzunu da geliştirmeye muhtaçtır (Yüzbaşı Tubert, 1929, s. 122). Geliştireceği manevi nüfuz ahlaki nitelikleri, amirlerinin itimadını kazanmak, astlarına iyi davranmak, halkın muhabbet ve teveccühünü kazanmaktır (Yüzbaşı Tubert, 1929, s. 123). Burada özellikle ahlaki davranışların geliştirilmesinin, jandarma mesleğine fayda getireceğine temas edilmiştir.

1930'lu yıllar teşkilat yapısı ve eğitim alanında olduğu gibi yayın faaliyetleri noktasında da teşkilatın değişim geçirdiği bir dönem olmuştur. Özellikle Jandarma Mecmuası ve Karakol Dergisi gibi süreli yayınlar, jandarma personelinin bilgi ve birikimini arttırması açısından önemlidir. Yine bu yıllarda yayımlanan yazılarda ideal jandarma subayının nasıl olması gerektiğine yönelik bilgiler bulunmaktadır. Bu yazılarda jandarmanın iyi ahlaklı olması, güzel ve temiz giyinmesi halk üzerinde olumlu bir intiba bırakacağına değinilmektedir (Yarbay Hüsnü, 1934-35, s. 4). Yine jandarma personelinin manevi kuvvetini arttırmak için bazı yayınların mekteplerde dağıtıldığı bilinmektedir (Yarbay Hüsnü, 1934-35, s. 7). Manevi kuvvet, bir jandarma için en başta gelen özelliklerden biridir. Bu kuvvetin artmasına vesile olacak subaylara haiz bazı değerler bulunmaktadır. Bunlar; vatanperverlik, amirlerin kıymet ve ehliyetleri, adalet, şahsiyete hürmet, erata karşı şefkat ve muhabbet, metanet ve maiyeti üzerinde nüfuz sahibi olmadır (Yarbay Hüsnü, 1934-35, s. 11-19).

Jandarma Mecmuası'ndaki yayınlarda genel itibariyle jandarmanın sahip olması gereken değerler; hüsnüahlak, yüksek terbiye, tevazu, vakar, sabır ve sebat, azim ve irade sahibi olmak, adalet, bitarafılık, istikamet, hüsnü muâşeret, cesaret ve şecaat, intizamperverlik ve nefse hâkim olma başlıkları altında değerlendirilmiştir (Günay, 1939, s. 29-30). Bu değerlerin rütbe ayrımı olmaksızın bütün jandarma mensubu kişilerde bulunması gerektiği sıkça vurgulanmıştır. Çünkü Cumhuriyet jandarmasının, bu değerlerle ve yüksek ahlakla halkın teveccühünü kazanarak onları jandarma mesleğine ve devlete ısındırmak gibi kutsal bir sorumluluğu üstlendiği inancı hâkimdir (Günay, 1943, s. 23-29).

Gedikli Erbaş Okulunda hem gedikli erbaşlar hem de erler için askerî dersler alaylar tarafından verilmiştir. Alaylar, Jandarma Genel Komutanlığı tarafından hazırlanan müfredatlar ışığında kendi programlarını tatbik etmişlerdir. Bazı alaylar, ders kitapları ve notlarını kendileri hazırlayarak eğitim öğretim dönemlerinde bu kaynakları kullanmışlardır (Cihan, 2015, s. 63). Bunlardan biri, 1939 yılında Alay Heyet Talimiyesi tarafından Edirne Jandarma Alayı için hazırlanan Askerlik ve Jandarma Meslek Bilgisi ders kitabıdır (*Alay Hey'et Talimiyesi*, 1939).

Kitabın girişinde gedikli erbaş adaylarına yönelik verilen şu bilgiler eğitim programının amacını ortaya koymaktadır (*Alay Hey'et Talimiyesi*, 1939, s. 1):

Bu kitap seni memlekete, millete, kendi kendine daha çok, daha çabuk faydalı kılabilme emeliyle kaleme alındı. Bunun içinde yalnız askerlik yalnız meslek bilgisini değil, olgun ve hatırı sayılabilir bir adam sayılabilmen için neleri öğrenmen lazımsa hepsini bulacaksın. Onun için eline geçecek en ufak bir fırsatı bile kaçırmadan daima ve daima oku!

Bu cümlelerden de anlaşıldığı üzere jandarma eğitiminde meslek bilgisinin yanında vatandaşlık eğitimine de katkı yapıldığı görülmektedir. Özellikle din ve yurt bilgisi konularıyla erlerde devlete ve vatana aidiyetin yanı sıra Türk kimliği de kazandırılmaya çalışılmıştır. Yurt Bilgisi dersinde yurt ve ulusun tanımı izah edilmiş, cumhuriyet ve meşrutiyet gibi kavramlar açıklanmıştır (*Alay Hey'et Talimiyesi*, 1939, s. 41-42). Meslek Bilgisi başlığı altında verilen "Er ve Komutan Bahsi" kısmında ise askerın namus ve şeref değerleri, doğruluk, disiplin, cesaret ve şecaat, arkadaşlık ve güvenilir olma şeklinde çeşitli değer eğitimleri işlenmiştir (*Alay Hey'et Talimiyesi*, 1939, s. 25-28).

1942 yılında yayımlanan Manisa Jandarma Alayı Ders Notları, jandarmanın görev ve sorumluluk alanıyla ilgili dersleri içeren dokümanlardan biridir. Söz konusu dokümanda ders notları soru-cevap şeklinde hazırlanmıştır. Bu dersler arasında "Yurt ve Hayat Bilgisi" dersi de yer almaktaydı. Buna göre içerikte diğer ders kitaplarında olduğu gibi yurt, ulus, devlet ve hükümet gibi kavramlar açıklanmış ve yurdun hangi

amaçlar çerçevesinde sevilmesi gerektiği ile vatan sevgisinin askerinin kazanması gereken önemli bir değer olduğu üzerinde durulmuştur (Arbak, 1942, s. 15).

Jandarma personeli için nasihat niteliğinde bazı metinler kaleme alınmıştır. Bu metinlerde genellikle örnek bir olay üzerinden vaka analizi yapılmış ve neticesinde jandarma personelinin nasıl davranması gerektiğine yönelik açıklamalar verilmiştir. Jandarmanın herhangi bir vazife aldığı anda bütün gayretiyle o işi başarmaya çalışmasının; azimkâr, ciddi ve vakur olması gerektiğinin üzerinde durulmuştur (Baray, 1944, s. 19). Burada, aslında jandarmanın değerleri üzerinde durulması önemlidir. Olaylar karşısında jandarmanın saf değil kurnaz olması, korkak değil cesur olması, ihtiyat ve basireti bırakmaması gerekliliği de öğütlenmiştir (Baray, 1944, s. 19).

Jandarma subayına öğütlerle alakalı başka bir yazıda (bu yazı Jandarma Genel Komutanlığı tarafından birliklere gönderilmiş ve okunması için tavsiyede bulunulmuştur) jandarmanın sahip olması gereken değerler ve ahlaki karakterinin kuvvetli olması yönünde nasihatlerde bulunulmuştur. Buna göre jandarma subayı dürüst, adil ve iyi karakter sahibi olmalı; tarafsız olmalı, halka ve asta karşı iyi muamelede bulunmalı; çevresini ve görev yaptığı yeri tanımalıdır. Ayrıca bir jandarma subayının alışkanlıklarından birisinin de okumak olması gerektiği sıklıkla vurgulanmıştır (Özege, 1947, s. 37-44).

Jandarma subayları için değer ve ahlak eğitimine yönelik olarak hazırlanan yayınların genelde makale olduğu; erler için de ders kitabı şeklinde yayınlar yapıldığı ifade edilmişti. Astsubayların değer ve ahlak eğitimi ve astsubaylarda olması gereken vasıflarla alakalı olarak yine Jandarma Mecmuası'nda bazı yayınlar bulunmaktadır. Buna göre her askerde bulunması gereken ahlaki ve manevi vasıflar astsubaylar için de geçerlidir. Bu vasıflar; yüksek duygular, zafer imanı, sağlam bir ahlak, azim ve irade, teşebbüs, mesuliyet ve hareket serbestisi, soğukkanlılık, meslek ve vazife sevgisi, büyüğe saygı ve itaat, küçüğe sevgi ve şefkat, beceriklilik ve intizamseverlik, sağlam akide, nefis feragatı, cesaret, sabır ve tahammül, disiplin, sır saklamak, iyi tavrı hareket ve bilgili olmaktır (Avcı, 1944, s. 18-19). Jandarma personelinin rütbe ayırt etmeksizin ortak değerler çatısı altında bir arada olduğu ve vatan sevgisi ile iman düsturunu ön planda tutarak vazifesini yapmaya gayret ettiği açıkça söylenebilir.

Astsubay ve er eğitimi müfredatlarında yer alan Din ve Ahlak dersleri için müstakil olarak bazı ders kitapları yayımlanmıştır. 1966 basımlı "Mehmetçiğe Din Bilgisi" isimli kitap, kullanımı amacıyla çeşitli birlik ve kuvvet komutanlıklarına dağıtılmıştır. Jandarma Genel Komutanlığı için 350 adet, okullar için 10'ar adet dağıtım yapılmıştır (Sapan, 1966, s. 1). Erken Cumhuriyet Dönemi'nden günü-

müze kadar geçen süreçte Jandarma Okullarında kullanılan ders kitapları genellikle öğrenci adeti kadar basılmazdı. Sadece dersi veren hoca ve komutanların kullanımı için temin edilir ve birkaç nüsha da öğrenciler için ayrılırdı. Bu sebeple Mehmetçiğe Din Bilgisi isimli eser jandarma için sınırlı sayıda ayrılmıştır.

Mehmetçiğe Din Bilgisi, İslam Tarihi bölümü ile başlamakta daha sonra Temel Din Bilgileri (iman, ibadet, kader kavramlarının izahı, namaz, zekât, hac) ile devam etmiştir. Ahlak isimli bölümde ise aile sevgisi, vatan sevgisi, devlete karşı vazifeler, vergi vermek, askere gitmek, ağaç ve orman sevgisi, hayvan sevgisi, sabırlı olmak, disiplin, nöbet hizmeti, şehitlik ve gazilik konuları işlenmiştir. Kitap askerler için hazırlandığından Ahlak bölümü aslında askerlik mesleğinin getirmiş olduğu birtakım değerleri de içermektedir. Özellikle vatan sevgisi, nöbet tutma, şehitlik ve gazilik gibi konular buna en iyi örneklerdir (Sapan, 1966, s. 57-68). Kitabın askerlere temelde vermek istediği mesaj, Türk ordusunun savaşma kudreti her zaman vardır ve bu kudretin kaynağı iman"dır. Yazarı bu mesajını şu cümlelerle ifade etmektedir (Sapan, 1966, s. 7-8):

Kahraman Türk Ordusu, eskiden olduğu gibi bugün de vatanını savunmaya, onun için ölmeğe her an aynı kuvvet ve yüreklilikle savaşmağa hazırdır ve düşmanını yenecek güce de sahiptir. Hiç şüphesiz ki, bu kuvvet ve kudretin kaynağı, sonsuz imanı, temiz yürekliliği, kanıklığı ve söz dinlemesidir.

Mehmetçiğe Din Bilgisi isimli eserde, değerlere yer verildiği kadar kötülüklerden kaçınma ve kötülükleri önleme gibi askerin kaçınması gereken konulardan da bahsedilmiştir (Sapan, 1966, s. 73-78). Bunlar; hırsızlık, kumar, içki, yalan söylemek, zina, cana kıymak, kaçakçılık yapmaktır. Askeri personelin sahip olması gereken vasıfları, yüksek ahlaki karakteri ve özellikle halk ile temasta bulunan jandarmanın vatandaşlar nezdinde itibarı meslek için çok önemli bir yer kaplamaktadır. Bu sebeple jandarmadan hiç kimse olumsuz bir tutum ve davranış beklemediği için kötülüklerden kaçınma ve itibarını koruma gibi konularda personelin eğitilmesi gerekmektedir.

1980'li yıllarda din ve ahlak eğitimine dair jandarma müfredatlarında herhangi bir derse rastlanılmadığı daha önce ifade edilmişti. Bu dönemde Protokol ve Görgü Kuralları ile Etik dersleri adı altında uzun bir süre değer eğitimi verilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda jandarma, kurum içerisinde kendisinin hazırladığı "hizmete özel" formattaki fasikülleri ders materyali olarak kullanmıştır (Esirci, 1989).

2016 yılında Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi faaliyete geçtiği dönemden itibaren konulan Din ve Değerler Eğitimi dersine yönelik ise bir ders kitabı

hazırlanmış ve 2023 yılında yayımlanmıştır. Bu kitapta İslam dinini tanıtmının yanı sıra bir arada yaşama kültürü ve ahlakı, ibadet, inanç, iman, şehitlik ve gazilik gibi kavramlar da öğretilmekte; İslam dini, değerler eğitimi ile verilmektedir.

Netice itibariyle geçmişten günümüze genel anlamda hem jandarma eğitiminde hem de Milli Eğitim müfredatlarında yurt bilgisi, ahlak, din ve değer eğitimiyle alakalı yayımlanmış materyaller kişilere bazı kavramları aktarmak amacını taşımıştır. Akagündüz hazırladığı tezinde bu kavramları “yeni insan, yeni toplum ve yeni devlet” olarak zikretmiştir (Akagündüz, 2016, s. 51). Pek tabii Cumhuriyet’ten günümüze olan süreç uzun bir aşamayı oluşturmakta ve bu dönem birçok siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel değişim-dönüşümleri bünyesinde barındırmaktadır. Haliyle bu durum söz konusu derslerin içeriklerini de etkilemiş; bazen yoğun bir şekilde dersler müfredatlarda yer alırken bazen de çok seyrek olarak kendisine yer bulabilmiştir. Jandarma eğitimi özelinde bu derslere ve materyallere bakıldığında ise Milli Eğitim müfredatlarına paralellik gösterdiği gibi bazen farklılaştığı noktalar da olmuştur.

Jandarma eğitiminde ahlak ve değer konularının yeri ve önemini daha iyi kavramak ve Erken Cumhuriyet Dönemi’nden günümüze bazı kesintiler olsa da bu eğitimin sürdürüldüğünü açık bir şekilde görmek amacıyla aşağıdaki tabloda; derslerin geçtiği yıllar, hangi okulda veya hangi kitapta bu derslerin, bu derslerle iltisaklı diğer derslerin işlendiğini göstermekte fayda vardır.

Tablo II: Geçmişten Günümüze Jandarma Eğitiminde Ahlak ve Değer Konularını İçeren Yayınlar ve Dersler

| Okul Adı/Ders Kitabı | Yıl | Dersin/Kitabın İsmi |
|---|------|---|
| Efradı-ı Cedide ve Karakol Kumandanları Alay Mektepleri Talimatnamesi | 1918 | Terbiye-i Askeriye dersi |
| Jandarma Efrad ve Zabıt Mektepleri Ders Programı | 1925 | Terbiye-i Medeniye ve Meslekiye, Malumat-ı Diniye ve Ahlakiye, Malumat-ı İçtimaiye ve Ahlakiye dersleri |
| Jandarma Neferinin Vazifesi | 1929 | Ahlak Bilgisi ve Vatan Sevgisi dersleri |
| Mekteplerin Haftalık Ders Programı | 1931 | Din ve Ahlak dersi |
| Emir ve Kumandanlar Müfredat Kitabı | 1935 | Din ve Ahlak dersi |
| Gedikli Erbaş Okulu’nda Jandarma Erbaşlarına Okutulan Derslerin Müfredatı | 1937 | Yurt Bilgisi |
| Askerlik ve Jandarma Meslek Bilgisi | 1940 | Din ve Ahlak dersi ve Yurt Bilgisi dersi |
| Jandarma Ameli Vazifelerinden Bazı Hadiseler | 1941 | Bir Jandarma subayında bulunması icap eden vasıflar konferans notları |
| Jandarma Er Okullarının Haftalık Ders Programı | 1942 | Din dersleri |
| Manisa Jandarma Alayı Ders Notları | 1942 | Yurt ve Hayat Bilgisi |

| | | |
|---|------|--|
| Jandarma ve Karakol | 1954 | Yurt Bilgisi, Din dersi ve Moral Eğitimi, Jandarma karakol erleri nasıl olmalıdır? |
| Jandarma Erinin Askeri Bilgi Kitabı | - | Yurt-Hayat Bilgisi |
| Mehmetçiğe Din Bilgisi | 1966 | Ahlak konusu |
| Jandarma Astsubay Hazırlama ve Sınıf Okulları Komutanlığı | 1972 | Ahlak ve Din Bilgisi dersi |
| Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi/ Güvenlik Bilimleri Fakültesi | 2018 | Din ve Değerler Eğitimi (ders 2018'de okutulmaya başlanmıştır. Ders kitabı ise 2023 yılında basılmıştır) |
| Jandarma Astsubay Meslek Yüksek Okulu | 2020 | Din ve Değerler Eğitimi |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere ülkemizde jandarma eğitiminde değer ve ahlak eğitimine önem verildiği görülmektedir. Başka bir deyişle jandarma teşkilatını yöneten karar mekanizması, her seviyedeki jandarma personeline gerekli değer ve ahlaki nitelikleri dersler ve farklı öğretim materyalleriyle kazandırmaya çalışmıştır.

Sonuç

Türk jandarması iç güvenlikten, sınır güvenliğine, terörle mücadeleden düzensiz göçle mücadeleye kadar birçok sorumluluğu üstlenmektedir. Osmanlı'dan günümüze değin kahraman Türk Jandarmasının gösterdiği bu başarıda mesleki yeterliliklerin yanında jandarmanın sahip olduğu ahlak ve değerler de önemli rol oynamaktadır. Geçmişten günümüze jandarma eğitimindeki müfredatlar ve yayımlanan materyaller incelendiğinde ahlak, değer ve din eğitimi hususunda bazı dönemlerde farklılıklar gözlemlenmektedir. Jandarma personeline kazandırılmaya çalışılan ahlaki norm ve değerler başlıca itaat ve disiplin, vatanseverlik, şehitlik, gazilik, liderlik, ahlaki değerlere sahip olma, adil olma, sabır, vicdan, ihtiyat/ tedbir, metanet ve sadakat kavramları çerçevesinde şekillenmektedir. Bu kavramlar kapsamında ahlak, değer, din ve yurt bilgisi gibi dersler müfredata eklenmiştir.

Jandarma mesleği açısından bireyin özellikle terörle mücadele noktasında savaşın gerekliliğine inanması ve bunu kendi mücadelesi olarak görmesi, askerinin görevlerini yapmalarında daha fazla istekli olmaları anlamına gelmektedir. Askerler, toplumsal ve kültürel değerler ile uyumlu olmak durumunda olan ve görevlerini bu çerçevede yerine getiren bireyler olmalıdır. Ancak bu evrede bazı değerler, diğerlerine kıyasla daha fazla önemli olmaktadır. Kolluk kimliği açısından önemli olan bu değerleri başlıca; şehitlik, gazilik, itaat, disiplin, sabır, vatan sevgisi, liderlik, ahlaki değerlere sahip olma, dürüstlük ve saygı olarak

sıralamak mümkündür. Bu değerleri yaşatmayan Jandarma Teşkilatı, âdeta kriz anında dağılmaya mahkûmdur. Jandarma mesleği toplum ile uyumlu olmayı ve onun değerlerine bağlı olmayı gerektirir. Toplumsal normlara uymayan ve söz konusu değerlerden birini bile taşımayan kişi jandarma olamaz.

Jandarma personeli için mesleğini ifa ederken değerlere bağlılık ve yüksek ahlaki karakter, onun görevde muvaffak olmasını sağlayacak etmenlerin başında gelir. Millî ve manevi değerlerle eğitilmiş, vatan sevgisi ve bayrak aşkını aklında ve kalbinde yaşayan jandarma personeli, ülkesi için gerekirse canını seve seve verecek yüksek bir şuurla üzerine düşen görevleri yerine getirmektedir. Bunun farkında olan Jandarma Genel Komutanlığı, Erken Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren günümüze kadar olan süreçte müfredatları Ahlak, Din, Yurt Bilgisi ve Adap dersleriyle şekillendirmiştir. Hatta bu durum, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde de geçerlidir. II. Meşrutiyet'ten sonra jandarmanın geçirdiği değişim ve dönüşüm neticesinde eğitim de yeniliğe uğramıştır 1907-1913 yılları arasında jandarmada değerler ve ahlak eğitimine yönelik kitaplar neşredilmiştir. Daha sonra bu neşirler süreli yayınlar ve ders kitaplarıyla daha da zenginleşmiştir.

Bu çalışmada subay, astsubay ve er eğitiminde değer, ahlak, din, yurt bilgisi, muşeret ve adap gibi derslerin yeri ve konumu izah edilmeye; bununla birlikte çeşitli yayınlar aracılığıyla bu eğitimin verilmiş metodu da tespit edilmeye çalışılmıştır. Özellikle Erken Cumhuriyet Dönemi'nde din ve ahlak eğitimine ciddi anlamda önem verilirken 1980'li yıllardan sonra bu eğitimin öneminin azaldığı; bunun yerine halkla ilişkiler, muşeret ve davranış bilimleri gibi dersler eklendiği belirlenmiştir. Ancak 2016'dan sonraki müfredatlara din ve değerler eğitimi de girmiş ve böylece din/değer eğitimi jandarma müfredatında tekrar yerini almıştır. Netice itibarıyla bu çalışmadan hareketle henüz yeni olan kolluk tarihi ve kolluk eğitim tarihi alanlarına yönelik müfredat incelemesi temelli çeşitli araştırmalar arttırılmalıdır. Böylelikle günümüzdeki kolluk eğitimiyle geçmiş dönemlerdeki eğitim sistemi karşılaştırılabilir ve askeri öğrenciler için programlar daha nitelikli hâle getirilebilir.

Extended Abstract

Moral and Values Education in the Gendarmerie

Moral and value education plays an important role in establishing and strengthening bonds between people and ensuring social unity. This fact shows that moral and value education is important for a society. The concept of value gives meaning to human attitudes and behavior in an individual sense. In a social sense, it fulfills the task of regulating interpersonal relations, institutions and systems. While individuals adapt by assimilating the attitudes and beliefs of that society in order to become a part of the society they live in, each of the beliefs, norms, ideas and principles of coexistence that constitute social memory and culture are considered values (Tural, 1992, s. 6).

Although the purpose of education for people is a controversial issue, educators address this issue from different perspectives. Improving a person's mind and thinking ability, strengthening his emotional aspect and training his body are among the aims of education. Important goals of education include knowledge transfer and brain training. However, when human beings are considered and evaluated as a whole, it is clear that this goal alone is not sufficient. Training the mind or body can make a person smart and strong, but the individual can use this for the benefit of society only with a good moral and values education (Kaymakcan ve Meydan, 2010, s. 137). When evaluated within this framework, pedagogues state that the purpose of education is to give the individual a moral character (Kaymakcan ve Meydan, 2010, s. 137).

The key role a person has in today's societies is his/her profession. For this reason, putting the values a person adopts into practice throughout his professional life enables the formation of a social value awareness and moral characters at the same time (Uzun ve Uzun, 2017, s. 504). The military profession also plays an important role in helping individuals reach social value awareness with the high moral consciousness and values it embodies.

When we look at moral and value education from the perspective of gendarmerie education, it is important to develop curriculum programs within the framework of these two concepts in order to provide the necessary professional, military and technical information to the personnel, as well as to strengthen their spiritual qualifications. Some of the requirements of the profession are compliance with the professional hierarchical order of the gendarmerie and other military personnel such as strategic thinking and decision-making, lead-

ership and defense skills. However, one of the requirements of military service is related to values (Tarhan, 2018, s. 77). Loving the homeland and sacrificing one's life for it, which is considered one of the most sacred duties of the military profession, is proportional to adhering to values.

It is important for the gendarmerie to follow modern technology in terms of equipment for the fight against terrorism and defense of the homeland. However, it is among the basic requirements for military success that those who work from the lowest to the highest ranks strictly adhere to the moral and cultural values adopted by the society. In this case, a holistic structure emerges in terms of patriotism and defense of the country.

Morality, values and homeland knowledge training are important issues in gendarmerie training from the Early Republican Period to the present day. It is undoubtedly possible to see this in educational curricula, textbooks taught in schools, and articles in officially published journals. These published materials (Yarbay Hüsni, 1934-35, s. 11-19; Günay, 1943, s. 23-29) guide researchers, especially when searching for an answer to the question of what a gendarmerie should be like and listing the qualifications that a qualified gendarmerie personnel should have.

As a result, it is determined that while religious and moral education was given importance especially in the Early Republic phase, the importance of this education decreased after the 1980s. It has been determined that courses such as Public Relations, Communication and Behavioral Sciences have been added instead of these courses. However, after 2016, Religion and Values Education was added to the curriculum again.

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): Onur GÜVEN, İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU

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.

Kaynaklar

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA)

BCA (Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi), Muamelat Genel Müdürlüğü, 1933; 128.923.6.

Araştırma ve Tetkik Eserler

- Akagündüz, Y.S. (2016). *Türkiye’de Ahlak Eğitimi Üzerine Bir İnceleme*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Alay Hey’et Talimiyesi, (1939). *Askerlik ve Jandarma Meslek Bilgisi*. İl Basımevi.
- Arbak, H. (1942). *Manisa Jandarma Alay Ders Notları*. Dereli Basımevi.
- Aslan, A. (2019). *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Maneviyat-ı Askeriye Kitapları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Avcı, A. (1944). Gedikli Erbaşın Vasfı. *Jandarma Karakol Dergisi*, 31, 16-26.
- Baray, M. (1944). Fevkalade Zamanlarda, Fevkalade Hizmet ve Gayretlerin Meslek ve Vazife Noktai Nazarından Fayda ve Tahlili. *Jandarma Mecmuası*, 72, 15-20.
- Binbaşoğlu, C. (1999). Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları. *75. Yılda Eğitim*, Tarih Vakfı Yayınları, 145-170.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*. Paradigma Yayınları.
- Cihan, H. (2015). *Kuruluşundan Cumhuriyetin İlk Yıllarına Geçen Süreçte Jandarma Okulları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi
- Çermeli, A. ve Atabey H. (2002). *Jandarma Genel Komutanlığı Tarihi*. c.1, Kozan Ofset.
- Çilingir, L. (2020). Ahlak ve Din Eğitiminin Yapısı ve Yönetimi Üzerine. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 72, 58-75.
- Demircioğlu İ., Demircioğlu E., Güven O. ve Yılmaz D. (2023). *Kuruluştan Günümüze Jandarma Mektep, Müfredat, Tarih Bilinci*. Yeditepe Akademi.
- Duman, T. ve Ergün, M. (1996). 19. Yüzyılda Osmanlı Askeri Okullarının Ders Programları ve Ders Kitapları. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7, 494-511.
- Erginsoy, A. (1937). *1706 sayılı Jandarma Kanununun Şerhi*. Jandarma Genel Komutanlığı.
- Esirci, Ş. (1989). *Çağımızda Görgü ve Nezaket Kuralları*. Şedele Matbaacılık.
- Görgü ve Nezaket Kuralları* (2003). Jandarma Genel Komutanlığı Yayınları.
- Günay, A. (1943). Bir Jandarma Nasıl Olmalıdır. *Jandarma Karakol Mecmuası*,

28-29, 23-30.

Halıcı, E. N. (2019). *Değişim Sürecinde Osmanlı Jandarması'nın Eğitim Meselesi (1839-1914)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi

<https://islamansiklopedisi.org.tr/gedikli>

<https://www.jsga.edu.tr/fakulte>

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>

J. Er Okullarında ve Bu Vaziyetteki Toplu Birliklerde Haftalık Ders Programı H., (1942). *Jandarma Emirnamesi*, 577, 200-203.

Jandarma Alay Mektepleri Ta'limatnamesi. (1918). Jandarma Matbaası.

Jandarma Astsubay Hazırlama ve Sınıf Okulları Komutanlığı Tarihçesi. (Yayın yılı yok), Beytepe Jandarma Okullar Komutanlığı.

Jandarma Efrâd ve Zabıt Mektepleri Ders Programı. (1925). *Jandarma Evamir Mecmuası*, 199, 159-163.

Jandarma Erinin Askeri Bilgi Kitabı. (Yayın yılı yok), İl Basımevi.

Jandarma Sınıfının Talim ve Terbiye Devre ve Safhaları, (1931). *Jandarma Emirler Mecmuası*, 347, 452-456.

Jandarma Vazaiî ve Askerî Bilgi (Sualli Cevaplı) Emir ve Kumandanlar, (1935). Işık Baskıevi.

Kara, İ. (2007). Askere Din Dersleri: İyi Asker, İyi Müslüman Olur. *Toplumsal Tarih*, 166, 48-53.

Karaçam, İ. (1954). *Jandarma ve Karakol*. Dizerkonca Matbaası.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2020). *Ahlak, Değerler ve Eğitimi*. Dem Yayınları.

Kemal Bey. (1341). Jandarma Teşkilâtı ve Meslekte Ma'lûmat ve Ahlâk Üzerine. *Jandarma Mecmuası*, 3, 89-94.

Kemerdere, R. (1936). J. Subaylarına Öğütlerim, *Jandarma Mecmuası*, 46, 67-81.

Kesgin, S. (2010). *Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi

Köy Mektepleri Müfredat Programı, (1938). Kültür Bakanlığı Yayınları.

Kunter, E. (2006). *Askeri Birliklerde Erbaş ve Erlerin Yurt Sevgisi Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Mekteplerin ve Ağ. Mt nin Günlük Porgıram. (1931). *Jandarma Emirler Mecmuası*, 344, 416-420.

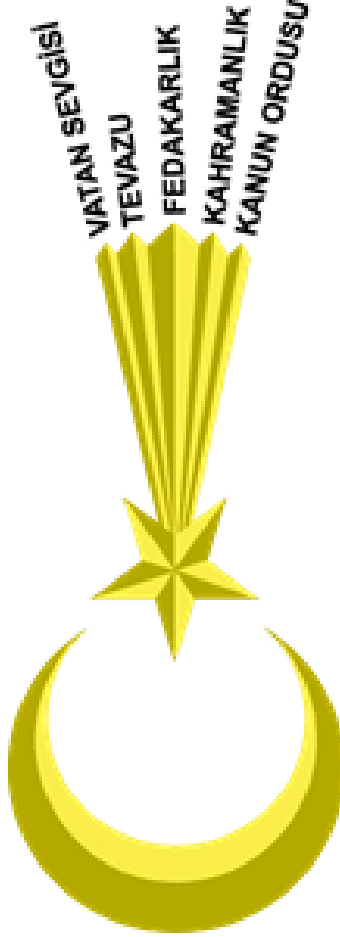
Olçay, Ş. (1939). Vazife Aşk, *Jandarma Karakol Mecmuası*, 13, 14-18.

Ozanalp, O. (1939). Jandarma Karakollarında Talim Terbiye. *Jandarma Karakol Mecmuası*, 13, 19-26.

- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(7), 241-268.
- Ömer F. (1325). *Osmanlı Efrâdına Maneviyât-ı Askeriyye Dersleri*.
- Özege, F. (1947). Genç Jandarma Subayına Öğütler. *Jandarma Dergisi*, 79, 35-46.
- P. ve Gedikli Erbaş Okulunda J. Erbaşlarına Okutulan Derslerin Müfredat Programı. (1937). J. Genel Komutanlığı Matbaası.
- Piyade Er ve Manganın Yetiştirilmesinde Kılavuz*. (1940). *Jandarma Mecmuası*, 58, 5-18.
- Sapan, H. (1966). *Mehmetçiğe Din Bilgisi*. Genelkurmay Basımevi.
- Şahan, Z. (1938). Genç Subayların Meslek Vazifelerinde Muvaffakiyet Sırları. *Jandarma Mecmuası*, 52, 29-32.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, Ali. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2018). Askeri Kurumlarda Değerler. *Kurumlarda Değerler*, (ed.) Muzaffer Şeker, Yasin Bulduklu & Bülent Dilmaç, Necmettin Erbakan Üniversitesi Kültür Yayınları, 5-86.
- Tevfik Efendi. (1926). Jandarma’nın Vazîfesine Dâir, *Jandarma Mecmuası*, 6, 79-84.
- Törelî, T. (2020). *Osmanlı Jandarmasının Mesleki ve Askeri Terbiyesi*. Hiper Yayınları.
- Tural, S. (1992). *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler*. Ecdad Yayınevi.
- Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Yönetmeliği*. (1961). <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=5905&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5>
- Uzun, Z. ve Uzun, A. M. Ş. (2017). Değerin Yeniden İnşası: Askerlik Mesleğinde Değer Eğitimi Dair Kuramsal Bir Yaklaşım Önerisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 63, 503-520.
- Üstel, F. (2021). *Makbul Vatandaşın Peşinde II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İletişim Yayınları.
- Vehbi, M. (1926). *Efrad-ı Cedide Bölüklerine Mahsus Terbiye-i Medeniye ve Meslekiye*. Jandarma Matbaası.
- Yarbay Hüsnü. (1934/35). Bir Jandarma Nasıl Olmalıdır? *Jandarma Mecmuası*, 40-41, 4-6.
- Yazar, N. (2023). *Din ve Değerler Eğitimi*. Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi Yayınları.
- Yüzbaşı Tubert. (1929). “Jandarma Zabiti”, *Jandarma Mecmuası*, S.20, ss. 121-132.
- Zâbitanın Manevi Silahı, (1926). *Jandarma Mecmuası*, S.5, ss. 68-76.

Ekler

Ek-1



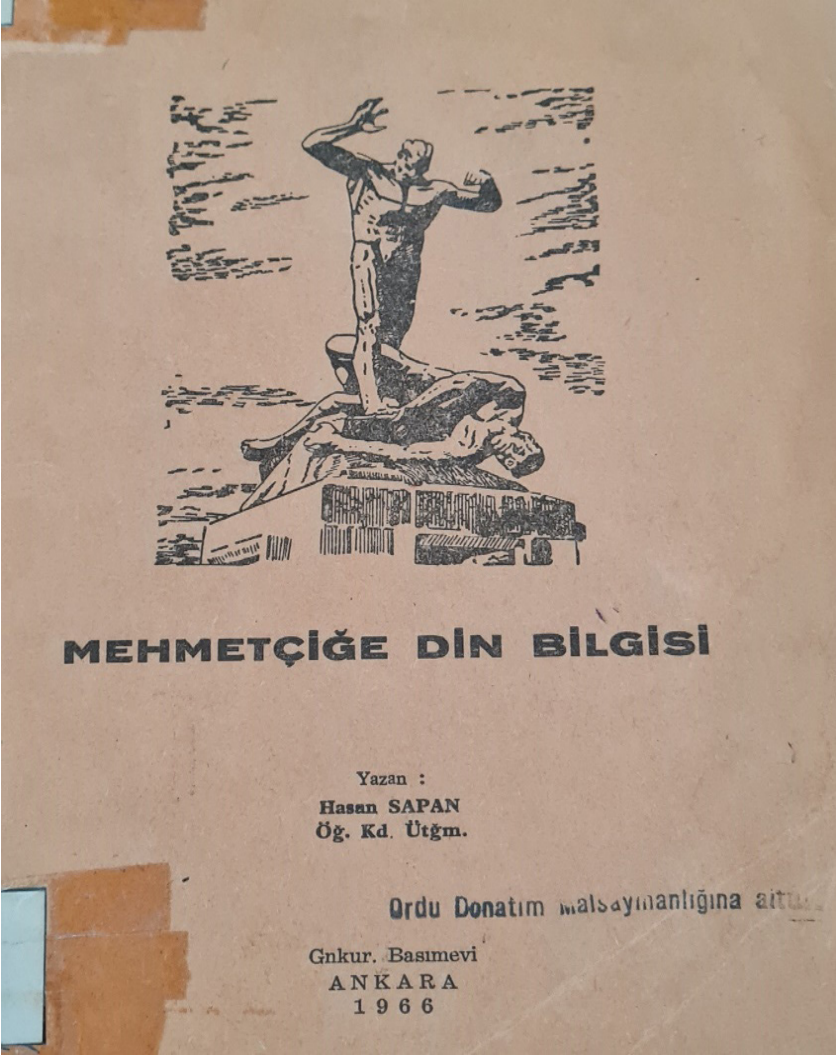
Jandarma Genel Komutanlığının ikincil logo olarak kullandığı şualı ay yıldız.

Ek-2



Ömer Fevzi Bey'in hazırladığı Osmanlı Efrâdına Maneviyat-ı Askeriye Dersleri adlı kitabın kapağı.

Ek-3



Hasan Sapan tarafından kaleme alınan Din Bilgisi kitabının kapağı

Ek-4



Nurullah Yazar tarafından yazılan ve Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi'nde ders kitabı olarak okutulan kitabın kapağı.

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 gerektiğe 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 yansıtabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özetten sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Metnin en sonunda en az 1500 kelime olacak şekilde İngilizce özet yer almalıdır. İngilizce özet, makalede yer alan bütün başlıkları içermelidir. Makalede yer alan bütün referansların yine özetle de görünecek şekilde metne yerleştirilmesi gerekmektedir. İngilizce anahtar kelimeler, özetten sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Kaynakça

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association 7. baskısı esas alınmaktadır.

Özgeçmiş

Özgeçmiş formu aşağıdaki bilgileri içermelidir.

Ad SOYAD, Akademik Unvan

Elektronik Posta: *Yazışma Adresi:* *İlgi Alanları:* *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* (Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler 5 çalışmayı aşmamalıdır.)

ETİK GÖREV VE SORUMLULUKLAR

Değerler Eğitimi Dergisi etik görev ve sorumlulukları, Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından yayınlanan rehberler ve politikalar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

YAYINCININ ETİK SORUMLUKLARI

Değerler Eğitimi Dergisi Ensar Neşriyat Ticaret A.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'nca 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 ek-sik bildirimle üçüncü şahısların telif materyali kullanılmış ise, Yayın Kurulu makaleyi geri çekme; meseleyi yazarın çalıştığı kuruma veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

HAKEMLERİN ETİK SORUMLULUKLARI

Değerler Eğitimi Dergisi değerlendirme süreci çift taraflı kör hakemlik ilkesiyle yürütülür. Hakemler yazarlar ile doğrudan iletişime geçemez, değerlendirme ve yorumlar dergi yönetim sistemi aracılığıyla iletilir. Bu süreçte değerlendirme formları ve tam metinler üzerindeki hakem yorumları editör aracılığıyla yazar(lar)a iletilir. Bu bağlamda hakemlerin aşağıdaki etik sorumluluklara sahip olması beklenmektedir:

- Sadece uzmanlık alanı ile ilgili çalışma değerlendirmeyi kabul etmelidir.
- Tarafsızlık ve gizlilik içerisinde değerlendirme yapmalıdır.
- Değerlendirme sürecinde çıkar çatışması ile karşı karşıya olduğunu düşünür-se, çalışmayı incelemeyi reddederek, dergi editörünü bilgilendirmelidir.
- Gizlilik ilkesi gereği inceledikleri çalışmaları yayımlanmadan önce kullanmaz.
- Değerlendirmeyi nesnel bir şekilde sadece çalışmanın içeriği ile ilgili olarak yapmalıdır. Milliyet, cinsiyet, dini inançlar, siyasi inançlar ve ticari kaygıların değerlendirmeye etki etmesine izin vermemelidir.
- Değerlendirmeyi yapıcı ve nazik bir dille yapmalıdır. Düşmanlık, iftira ve hakaret içeren aşağılayıcı kişisel yorumlar yapmamalıdır.
- Değerlendirmeyi kabul ettikleri çalışmayı zamanında ve yukarıdaki etik sorumluluklarda gerçekleştirilmelidir.

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 ek-siksiz 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 bilimdişi ölçütlerle yazar sıralaması yapılması bilim etiğine aykırıdır.
- Yayınlanmak üzere gönderilen tüm çalışmaların varsa çıkar atışması 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 alışma Değerler Eğitimi Dergisi'ne gönderilemez.
- Değerlendirme süreci başlamış bir çalışmanın yazar sorumluluklarının değiştirilmesi (Yazar ekleme, yazar çıkartma gibi) teklif edilemez.
- Dergiye makale gönderen yazarların derginin etik kurallarını ve yayın ilkelelerini ve yazım ilkelerini okuduğu ve kabul ettiği varsayılır.
- Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde yer verilmelidir. Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur formunun imzalatıldığına dair bilgiye makalede yer verilmesi gereklidir.

İNTİHAL POLİTİKASI

Değerler Eğitimi Dergisi'ne çalışmalarını gönderen yazarlar, çalışmalarında intihal bulunmadığını ve referansları uygun şekilde verdiklerini kabul eder.

İntihal (aşırma) kasti olup olmadığına bakılmaksızın, bir etik ihlalidir. Çalışmaların başka kaynaklarla, referans gösterilmeden benzeşmesi ve bu haliyle yayına alınması etik olmamasının yanında suçtur ve kabul edilemez. Bu sebeple yayın politikaları gereği Değerler Eğitimi Dergisi, yayımlanacak olan bütün çalışmalar için, intihal denetimini zorunlu kılar.

Yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin, derginin yazım kurallarına; yanı sıra, yazıldıkları dilin imla, noktalama ve genel kurallarına uygun olmaları beklenmektedir. Yazarlar makale yükleme esnasında makalelerine ait benzerlik raporu yüklemek zorundadır. 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 başka metinlerle benzerlik %18 oranı geçmemelidir. %18 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 benzerlik oranı, kaynak gösteriliyor olsa dahi, %30'dan fazla ise, çalışmanın özgünlük ve alana katkı açısından zayıf olduğu değerlendirilerek makale reddedilebilir.

ETİK OLMAYAN DURUMLARIN TESPİTİ

Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerin hukuki sorumluluğu makale yazarlarına aittir. Okuyucu Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan bir makalede önemli bir hata ya da yanlışlık fark ettiğinde ya da editöryal içerik ile ilgili herhangi bir şikâyeti (intihal, yinelenen makaleler vb.) bulunması durumunda ded.dergi@gmail.com adresine e-posta atarak şikâyetinde bulunabilir. Ayrıca okuyucu dışında diğer paydaşlardan biri de yukarıda bahsedilen etik sorumluluklara uygun olmayan bir davranış veya içerikle karşılaştığında yine e-posta yoluyla durumu bildirebilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, gönderilen çalışmalarla ilgili aşırma, atıf manipülasyonu ve veri sahteciliği iddia ve şüpheleri karşısında COPE kurallarına uygun olarak hareket eder.

Rahime Çelik, Dr. Öğr. Üyesi

- **Kurum:** Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
- **Elektronik Posta:** rkavak@firat.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0003-4068-4155
- **İlgi Alanları:** Din Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Özdemir, Ş. & Çelik, R. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması . Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , (8) , 7-20 . DOI: 10.18498/amauidf.325822
- Çelik, R., Evcimik, S.(2021) “Okul-Cami Buluşması Projesi Üzerine Nitel Bir Araştırma”. Diyanet İlmî Dergi 57 / 1.457-486 .
- Özdemir, Ş. & Çelik, R.(2014).” Kur’an Ve Hadislerde Gençlik Dönemi Özellikleri” Turkish Studies .9/2.
- Özdemir, Ş. & Çelik, R.(2011). “*Öğretici Görüşlerine Göre Yaz Kur’an Kursları (Elazığ Örneği)*”. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Özdemir, Ş. & Çelik, R.(2012). “*İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Eğitim-Öğretim Sorunları Ve Beklentileri (Atatürk Ve Erciyes Üniversiteleri Örneği)*” The Journal of Academic Social Science Studies.1.

Hatice ARI, Öğretmen

- **Kurum:** Milli Eğitim Bakanlığı
- **Elektronik Posta:** haticeyektinari@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0002-0269-6529
- **İlgi Alanları:** Eğitim, Din Eğitimi

Süleyman AKYÜREK, Prof. Dr.

- **Kurum:** Erciyes Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** akyureks@erciyes.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-8427-5030
- **İlgi Alanları:** İlahiyat, Eğitim, Din Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Akyürek, S., (2021). Vaizlere Göre Vaizlerin Sorunları. *Din ve Toplum*, vol.6, no.1, 78-91.
- Akyürek, S., (2020). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, vol.2020, no.48, 78-118.
- Akyürek, S., (2019). Türkiye'nin İmam Hatip Okulları Tecrübesi. *Mecelle Diyanet İlmiye Billugatil Arabiyye*, vol.1, 294-344.
- Akyürek, S., (2019). Diyanet Personelinin Kurum Öncesi ve Hizmet İçi Eğitim Standartları . VI. Din Şurası, Ankara, Turkey
- Akyürek, S., (2022). Prof. Dr. Muhammet Şevki Aydın'ın Erciyes Üniversitesi Din Eğitimi Anabilim Dalının Gelişimine Katkıları. Prof.Dr. Muhammet Şevki AY-DIN ve Din Eğitimi Bilimine Katkıları (pp.115-132), Kayseri: Kimlik Yayınları.

Nurcan ÖZCAN

- **Kurum:** Sakarya Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** ssylg.nrcn@hotmail.com
- **ORCID:** 0000-0001-9864-9980
- **İlgi Alanları:** Matematik Eğitimi, Sosyoloji Eğitimi, Önleyici Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Değerler Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Özcan, N. ve Uyar, H. (2019), Beşinci ve Yedinci Sınıf Ortaokul Öğrencilerinde Empatik Eğiliminin ve Dürüstlük Değerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Aralarındaki İlişki, *ERPA International Congresses on Education*, Sakarya.
- Özcan, N. (2021), Başarılı Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Akademik ve Kişilik Özellikleri İle Değerlerine Yönelik Bir Durum Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Özcan, N. ve Keskin, Y. (2023), Öğrenci, Öğretmen ve Veli Üçgeninde Akademik Başarısı Yüksek Öğrencilerin Sahip Oldukları Akademik Özellikler: Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Dönük Bir Durum Çalışması, *10. Uluslararası Marmara Sosyal Bilimler Kongresi (Imascon 2023 Bahar)*, Kocaeli.

- Özcan, N. ve Keskin, Y. (2023), Ortaokul Öğrencilerinde Empatik Eğiliminin ve Dürüstlük Değerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Aralarındaki İlişki, *10. Uluslararası Marmara Sosyal Bilimler Kongresi (Imascon 2023 Bahar)*, Kocaeli.
- Özcan, N. ve Keskin, Y. (2023), Akademik Başarısı Yüksek Öğrencilerin Sahip Oldukları Değerler ve Kişilik Özellikleri: Öğrenci, Veli ve Öğretmen Üçgeninde Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Durum Çalışması, *9. ERPA International Congresses on Education*, Balıkesir.

Yusuf KESKİN, Doç. Dr.

- **Kurum:** Sakarya Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** ykeskin@sakarya.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-1072-6708
- **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Tarih Eğitimi, Eğitim Tarihi, Değerler Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Bayırlı H., Keskin S., & Keskin Y. (2022). Out-of-school health education for adolescents: Exploring the impact of a hospital visit. *Health Education Journal*, 82(1), 17-27. Doi: 10.1177/00178969221136005
- Keskin Y., Keskin S., & Yüceer D. (2020). The Influence of Media on Students' Views Regarding Refugeehood in Turkey: A Phenomenological Study of Seventh-Grade Students. *SAGE Open*, 10(1), 1-21. Doi: 10.1177/2158244020914595
- Keskin S., Karaloğlu İ., Tufan S., Karatepe Ö., & Keskin Y. (2019). Perception of Migration in the Metaphors of 6th, 7th and 8th-Grade Students in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 7(5), 1319-1332. Doi: 10.13189/ujer.2019.070517
- Keskin Y., Keskin S., & Taş Ç. (2019). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Çokkültürlülük Olgusu: 1998 ve 2004 Programlarının Karşılaştırılması. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 10-20. Doi: 10.21733/ibad.504002
- Keskin Y., Keskin S., & Kirtel A. (2019). Socio-Cultural Education and Empathy in Early Childhood through the Battle of Gallipoli. *Social Behavior and Personality*, 47(3), 1-18. Doi: 102224/sbp.7440

Şener DOĞAN

- **Kurum:** Kocaeli Milli Eğitim Müdürlüğü
- **Elektronik Posta:** senerdogan250@hotmail.com
- **ORCID:** 0009-0008-6526-9744
- **İlgi Alanları:** Sağlık Eğitimi, Kamu Yönetimi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi, Adalet Eğitimi

Çiğdem BERBER ÇELİK, Doç. Dr.

- **Kurum:** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** semanur_hacioglu22@erdogan.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-6112-8943
- **İlgi Alanları:** Sosyal Bilimler, Eğitim, Psikoloji

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Odacı, H. & Berber Çelik, Ç. (2018). Öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının cinsiyet rolleri ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1174-1187.
- Berber Çelik, Ç. & Odacı, H. (2018). Psycho-educational group intervention based on reality therapy to cope with academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 36(3), 220-233.
- Odacı, H. & Berber Çelik, Ç. (2017). Group counselling on college students' internet dependency and life satisfaction. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(2), 239-250.
- Berber Çelik, Ç. (2016). İnternet bağımlılığı eğilimini azaltmada eğitsel bir müdahale. *ADDICTA*, 3(3), 165-186.
- Odacı, H. & Berber Çelik, Ç. (2017). Internet dependence in an undergraduate population: the roles of coping with stress, self-efficacy beliefs, and sex role orientation. *Journal of Educational Computing Research*, 55(3), 395-409.

Semanur HACIOĞLU, Yüksek Lisans Öğrencisi

- **Kurum:** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** semanur_hacioglu22@erdogan.edu.tr
- **ORCID:** 0009-0003-5238-4835
- **İlgi Alanları:** Sosyal Bilimler, Eğitim, Psikoloji

Hatice TERZİ, Yüksek Lisans Öğrencisi

- **Kurum:** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** hatice_terzi22@erdogan.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0003-8866-2702
- **İlgi Alanları:** Sosyal Bilimler, Eğitim, Psikoloji

İshak KOZİKOĞLU, Doç. Dr.

- **Kurum:** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** ishakkozikoglu@yyu.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0003-3772-4179
- **İlgi Alanları:** Eğitim Bilimleri, Değerler Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Kozikoğlu, İ., Tosun, Y. (2020). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir çözümleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 903-930.
- Kozikoğlu İ., Tosun Y. (2020). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 539-548.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kozikoğlu, İ. ve Bekler, Ö. (2019). Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 171-206.

Yusuf TOSUN, Öğretmen

- **Kurum:** MEB
- **Elektronik Posta:** pdr2017@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0001-6142-2600
- **İlgi Alanları:** Eğitim Bilimleri, Değerler Eğitimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Kozikoğlu, İ., Tosun, Y. (2020). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir çözümlenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 903-930.
- Kozikoğlu İ., Tosun Y. (2020). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 539-548.

Hakan ÖNGÖREN, Dr.

- **Kurum:** Emniyet Genel Müdürlüğü
- **Elektronik Posta:** ongorenhkn@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0003-3142-8184
- **İlgi Alanları:** Eğitim Araştırmaları, Dijital Vatandaşlık, Çocuk Suçluluğu vb.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Öngören, H. & Katılmış, A. (2021). Çocukları Suça İten Nedenler ve Alınması Gereken Önlemler: İstanbul Emniyet Müdürlüğü Çocuk Şube Müdürlüğü görevlilerinin görüş ve değerlendirmeleri. *Çocuk ve Medeniyet*, 6(11), 83-108.
- Öngören, H. & Nurdoğan, A. (2022). Göç durumu ve göç nedeni ekseninde ortaokul öğrencilerinin hukuk ve adalet dersi teorik bilgi düzeyleri ve davranış eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4(9), 579-601. <https://doi.org/10.47994/usbad.1119319>.
- Öngören, H. (2022). Türkiye'de internet kullanım eğilimi ve dijital vatandaşlık algısının insan hakları bağlamında incelenmesi. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 5(9), 47-82.
- Öngören, H. & Nurdoğan, A. (2023). Comparison of the perceptions and attitudes of the sixth-grade students of general secondary school and imam hatip secondary school towards the law and justice course. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 503-518. <https://doi.org/10.24315/tred.1061328>.
- Öngören, H. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin hukuk ve adalet ders kitabına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(2), 328-338. <https://doi.org/10.30703/cije.1184695>.

Ali YILMAZ, Prof. Dr.

- **Kurum:** Marmara Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** ayilmaz@marmara.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-1810-943X
- **İlgi Alanları:** Sosyal ve Beşerî Bilimler, Eğitim, İlköğretim, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sosyal Bilimler Eğitimi, Tarih Eğitimi.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- İbrahimoğlu, Z., & Yılmaz, A. (2015). Citizenship and citizenship education according to the perspective of non-muslim minorities in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1637-1653. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.6.2789>.
- Yılmaz, K., Filiz, N., & Yılmaz, A., (2013). Learning social studies via objects in museums: investigation into Turkish elementary school students' lived experiences. *British Educational Research Journal*, 39(6), 979-1001. <https://doi.org/10.1002/berj.3018>.
- Yılmaz, A., İbrahimoğlu, Z., & Aktaş, V., (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1294-1313. <https://doi.org/10.24315/tred.806159>.
- Boğazlıyan, B. & Yılmaz, A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık üzerine metaforik algıları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 70-89.
- Yılmaz, A. (2008). Use of Primary Sources in the Sixth Grade Social Studies Course Books. *Online Submission*, 3(6), 956-962.

Durali KARACAN, Dr.

- **Kurum:** Brunel University London, UK
- **Elektronik Posta:** durali.karacan@brunel.ac.uk
- **ORCID:** 0000-0001-5840-7899
- **İlgi Alanları:** Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Din Eğitimi, Sosyal Hizmetler

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Karacan, D. (2023). Muslim Masculinities in Literature and Film: Trans-cultural Identity and Migration in Britain, written by Peter Cherry. *Journal of Muslims in Europe*, 1(aop), 1-4.

Onur GÜVEN, Öğr. Gör. Dr.

- **Kurum:** Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
- **Elektronik Posta:** onurguven08@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0002-3640-2816
- **İlgi Alanları:** Kafkas Tarihi, Türk-Gürcü İlişkileri, Kolluk Tarihi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Demircioğlu, İ. Güven, O. vd. (2022). *Kuruluştan Günümüze Jandarma: Mektep, Müfredat, Tarih Bilinci*, Yeditepe Yayınevi.
- Demircioğlu, İ. Güven, O. vd. (2020). *Seyyahların Gözüyle Gürcistan ve Çevresi*, Yeditepe Yayınevi.
- Demircioğlu, İ. & Güven, O. (2020). “Osmanlı’dan Günümüze Jandarmada Okuma Yazma Faaliyetleri”, *Atam*, sayı 106.
- Güven, O. (2021). “Türk Kültür Coğrafyasında Artvin Halk İnançları”, *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, sayı 1.
- Güven, O. (2020). “Tao-Klarjeti’nin Dini Önemi Üzerine”, *History, Archaeology, Ethnology*.

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Prof. Dr.

- **Kurum:** Trabzon Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** demircioğlu61@yahoo.com
- **ORCID:** 0000-0002-8155-8617
- **İlgi Alanları:** Tarih Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Kolluk Tarihi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Demircioğlu, İ. vd. (2022). *Kuruluştan Günümüze Jandarma: Mektep, Müfredat, Tarih Bilinci*, Yeditepe Yayınevi.
- Demircioğlu, İ. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*, Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. vd. (2023). “Türk Jandarma Teşkilatında Hukuk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, sayı 107.
- Demircioğlu, İ. (2010). “Emperical Research on History Education in Turkey An Overview of Key Issues Methods and Outcomes”, *Yearbook Annales*.
- Demircioğlu, İ. (2009). “Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Düşünme Becerileri Hakkındaki Görüşleri”, *Milli Eğitim Dergisi*.

2023 Yılı (45 ve 46. Sayı) Hakemleri*

Referees for the calendar year 2023 (Issues 45 and 46)

Hacı Yusuf ACUNER (Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Nur AKCANCA (Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Süleyman AKYÜREK (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi)

Hüseyin ALGUR (Doç. Dr., Giresun Üniversitesi)

Safinaz ASRİ (Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

Mahmut AVCI (Doç. Dr., Uşak Üniversitesi)

Mustafa Fatih AY (Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi)

Tuncay AYAS (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Zeynep BAŞÇI NAMLI (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Merve Reyhan BAYGELDİ (Dr. Öğr. Üyesi, Polis Akademisi)

Yunus BUCUKA (Doç. Dr., Bingöl Üniversitesi)

Ramazan BULUT (Doç. Dr., Uşak Üniversitesi)

Sevgi COŞKUN KESKİN (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Ahmet ÇAKMAK (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Fatih ÇINAR (Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi)

İsmail DEMİR (Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Engin DEMİR (Dr. Öğr. Üyesi, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi)

Hilmi DEMİRKAYA (Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi)

Mebrure DOĞAN (Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Nesrin DUMAN (Doç. Dr., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)

Füsun EKŞİ (Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Ahmet Akif ERBAŞ (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Sema ERYÜCEL (Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi)

Muhammet Fatih GENÇ (Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi)

Salih Zeki GENÇ (Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Mevlüt GÜNDÜZ (Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi)

Ramazan GÜREL (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Banu GÜRER (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order by last name.

Zehra IŞIK (Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi)
Tuğba KAFADAR (Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi)
Sema KARAGÖZ (Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Zeki KARATAŐ (Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Emine KESKİNER (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)
Bahadır KILCAN (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)
Bekir KOÇ (Araş. Gör. Dr., Bingöl Üniversitesi)
Adnan KÜÇÜKOĞLU (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi)
Cemil ORUÇ (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi)
Ayhan ÖZ (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)
Gizem ÖZER ÖZBAL (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Uğur ÖZHAN (Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi)
Fatih ÖZKAN (Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Gülsüm PEHLİVAN AĞIRAKÇA (Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)
İshak TEKİN (Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)
Yunus Emre TEMİZ (Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi)
Bilal YORULMAZ (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)
Tuğrul YÜRÜK (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)