

ded

Cilt / Volume XXII
Aralık / December 2024

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

ISSN 1303-880x



48

Sayı / Number

İletişim Adresi / Address For Correspondance

Değerler Eğitimi Dergisi

Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3

Fatih/İstanbul

Tel: (+90 212) 512 19 88

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: 2024 | Cilt | Volume: 22 | Sayı | Issue: 48
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 Orcid: 0009-0008-3737-351X

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

- İbrahim Aşlamacı,** İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. Inonu University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Professor ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr; Orcid: 0000-0002-9030-5216, Türkiye
- Ahmet Çakmak,** Kocaeli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Doç. Dr. Kocaeli University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Assoc. Prof. ahmet.cakmak@kocaeli.edu.tr; Orcid: 0000-0002-4351-156X, 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; Orcid: 0000-0001-7088-4903, Türkiye
- Durali Karacan,** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Ana Bilim Dalı
Dr. Öğr. Üyesi Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion
Assist. Prof. durali.karacan@ogu.edu.tr; Orcid: 0000-0001-5840-7899, Türkiye
- Sümeyra Uzun,** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Republic of Türkiye Ministry of National Education
Ph.D. sumeyrakyol@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
Prof. Dr. Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Professor zengin@sakarya.edu.tr; Orcid: 0000-0002-9042-7379, Türkiye

YAYIN KURULU | EDITORIAL BOARD

- İbrahim Aşlamacı,** İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. İnönü University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Professor 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, 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
- 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
- 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
Prof. Dr. Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Professor zengin@sakarya.edu.tr, Türkiye

EDİTÖR YARDIMCILARI / ASSISTANT EDITORS

M. Fatih Adak, Marmara Üniversitesi, Orcid: 0000-0002-3223-6283, m.fatihadak@gmail.com, Türkiye
Esra Babacan, Değerler Eğitimi Merkezi, Orcid: 0009-0008-8160-6245, esrababacan@hotmail.com, Türkiye
Yusuf Asım Söylemez, Sakarya Üniversitesi, Orcid: 0000-0002-0487-1757, yusufasimsöylemez@gmail.com, Türkiye

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ | ENGLISH LANGUAGE EDITOR

Şirin Aşkar, Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-0133-3029, chirin.ach@hotmail.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., Yalova Üniversitesi, Türkiye, nurullah.altas@yalova.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)
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 Hökekleli (Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, hayatihokekleli@aydin.edu.tr)
Mesut İdriz (Prof. Dr., University of Sharjah, Birleşik Arap Emirlikleri, m.idriz@sharjah.ac.ae)
Asyraf Isyraqi Bin Jamil (Doç. 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 Ocakoglu (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, hgziebertz@uni-wuerzburg.de)

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

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 İlkeleri: 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 Haziran 2024 | June 25, 2024

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

275-308 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Eşcinsellikleriyle İlgili Değişim Talebiyle Psikolojik Danışmaya Başvuran Yetişkin Bireyler Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma

A Phenomenological Study on Adult Individuals Who Applied For Psychological Counseling With a Request For Change About Their Homosexuality

Neslihan AYDIN

309-348 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryasının Geliştirilmesi

Development of the Values Battery for Children Aged 36 to 72 Months

Özgül POLAT, Mustafa OTRAR, Türker SEZER, Elif KURTULUŞ
KÜÇÜKOĞLU, Ebru AYDIN, Nevra ATIŞ AKYOL, Emine Burcu TUNÇ,
Müge YÜKSEL, Halil EKŞİ

349-394 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Aktörlerinin Gözünden İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme

Teacher Training in Faculties of Theology from the Perspective of the Actors

Arife GÜMÜŞ SARI, Zariye Şeyma ALTIN

395-435 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Vatanseverlik ve Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

An Examination of the Relationship Between Patriotism and Religiosity

Muhammed TOSUN

437-464 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Karakter Güçlerinin Sınıflandırılması ve Ölçülmesi: VIA-IS-P ve GACS-24 Yetişkin Formlarının Türkçeye Uyarlanması

Classification and Measurement of Character Strengths: Adaptation of VIA-IS-P and GACS-24 Adult Forms to Turkish

İbrahim DEMİRCİ, Şeyma GÜLDAL, Halil EKŞİ

465-498 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Lise Öğrencilerinin Erdemli İnsan Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Analysis of High School Students' Perceptions of Virtuous Individuals Across Various Variables

Şener ŞENTÜRK, Mustafa Selim ALTINIŞIK, Ayşegül ALTUN, Gülşah KOÇYİĞİT ÖZBAY

499-527 ***Araştırma Makalesi/Research Article:***

The Role of Islamic Mediation in Resolving Family Disputes in Turkish Families

Türk Ailelerinde Aile Uyuşmazlıklarının Çözümünde İslami Arabuluculuğun Rolü

Büşra Gülşah AKBABA

529-549 ***Araştırma Makalesi/Research Article:***

Sokrates ve Kendilik Sorunu

Socrates and the Problem of Self-Knowledge

Mustafa DİKMEN

Eşcinsellikleriyle İlgili Değişim Talebiyle Psikolojik Danışmaya Başvuran Yetişkin Bireyler Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma *

A Phenomenological Study on Adult Individuals Who Applied For Psychological Counseling With a Request For Change About Their Homosexuality **

Neslihan AYDIN, Doktora Öğrencisi | Ph.D. Cand.

Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye. | Marmara University, İstanbul / Türkiye

aydneslihan@gmail.com

ORCID: 0009-0001-6313-4052

ROR: 02kswqa67

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 06.06.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 27.10.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Aydın, N. (2024). Eşcinsellikleriyle İlgili Değişim Talebiyle Psikolojik Danışmaya Başvuran Yetişkin Bireyler Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 275-308.

<https://doi.org/10.34234/ded.1496714>

* Bu çalışma yazarın Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan “Eşcinsellikleriyle ilgili değişim talebiyle psikolojik danışmaya başvuran yetişkin bireyler üzerine fenomenolojik bir çalışma” başlıklı tezinin bir kısmından üretilmiştir. Araştırma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 08.02.2023 tarihli 02-28 sayılı izni ile gerçekleştirilmiştir.

** This study is derived from a part of the author's thesis titled “A phenomenological study on adult individuals who applied for psychological counseling with a request for change about their homosexuality” prepared at Marmara University, Institute of Educational Sciences. The research was conducted with the permission of the Institute of Educational Sciences Research and Publication Ethics Committee of Marmara University, dated February 8, 2023, numbered 02-28.

Öz

Cinsel yönelim, kişinin hangi cinsiyete çekim duyduğunu, cinsel ilgisinin hangi cinsiyete yöneldiğini ifade eder. Heteroseksüellik, eşcinsellik (homoseksüellik) ve biseksüellik olarak üç grupta incelenir. Psikolojik danışma kişilerin sağlıklı kararlar almalarını sağlayan yardım hizmetlerinden biridir. Danışmanlıkta takip edilen kuramlar modernist ve postmodernist olmak üzere iki grupta incelenir. Modernist kuramlar danışandaki soruna odaklanır. Postmodern kuramlar ise belli bir sorun tespitinden ziyade danışanın kendi gerçekliğine vurgu yapar. Literatür incelendiğinde eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyan bireyleri postmodern kuramlar çerçevesinde değerlendiren araştırmalarda eksiklik tespit edilmiştir. Bu çerçevede yapılan araştırmanın amacı; yetişkin bireylerin eşcinsel yönelimlerinde değişim olması talebiyle psikolojik danışmaya başvurma deneyimlerini postmodern yaklaşımlar açısından incelemektir. Çalışma, bireylerin deneyimlerinin detaylarına ulaşabilmek için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) ile yürütülmüştür. Eşcinsel yöneliminde değişim olması talebiyle psikolojik danışmaya başvuran altı yetişkinle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamı erkektir ve yaşları 18-25 aralığındadır. Veriler betimsel içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre bireylerin psikolojik danışmaya başvurmaları üzerinde eşcinsel yönelime karşı tutumları, eşcinsel yaşam tarzına karşı tutumları ve heteroseksüel yaşam tarzı istekleri etkilidir. Bu üç ana temaya ait alt temalar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmanın son kısmında araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eşcinsellik, Psikolojik Danışma, Postmodernizm

&

Abstract

Sexual orientation refers to the gender toward which a person is attracted and directs their sexual interest. It is typically categorized into three groups: heterosexuality, homosexuality (homosexuality) and bisexuality. Psychological counseling plays a crucial role in helping individuals to make informed and healthy decisions. Counseling theories are generally followed in counseling are generally divided into two main groups: modernist and postmodernist. Modernist theories focus on identifying and addressing the problem within the client, whereas

Postmodern theories emphasize the client's subjective reality rather than labeling on the other hand, emphasize a specific issue or problem. A review of the literature reveals a lack of studies examining individuals who feel discomfort with their homosexual orientation through the lens of postmodern theories. The aim of the research is to examine the experiences of adult individuals seeking psychological counseling to change in their homosexual orientation in terms of postmodern approaches. The study was conducted with phenomenology, one of the qualitative research designs, to delve into the details of participants' experiences. Semi-structured interviews were conducted with six adults who sought psychological counseling for a change in their homosexual orientation. All participants were male and aged between 18-25 years. The data were analyzed through descriptive content analysis. According to the findings of the study, attitudes towards homosexual orientation, attitudes towards homosexual lifestyle and aspiration for heterosexual lifestyle are effective on individuals' application to psychological counseling. The sub-themes of these three main themes were discussed within the framework of the relevant literature. The study concludes with recommendations and suggestions for researchers and practitioners.

Keywords: Homosexuality, Psychological Counseling, Postmodernism

Giriş

Cinsel yönelim, bireyin hangi cinsiyete ilgi ve arzu duyduğudur (Başar ve Yüksel, 2014). Temelinde, hangi cinsiyete dair algıların, kişide cinsel heyecan ve uyarılmaya sebep olduğu yatar (Başar, 2013). Bailey ve arkadaşlarına (2016) göre de cinsel yönelim arzu ile ilgilidir ve cinsel yönelimin belirleyicisi kişinin hangi cinsle çekim duyduğudur. Cinsel çekim, kişinin nasıl davranacağını, cinsel birliktelik için kime yöneleceğini belirler. Oldukça kişisel arzu ve içsel deneyime dayalı tanımlamaların yanı sıra cinsel yönelim, bireyin sergilediği davranış açısından da ele alınmaktadır (Dembroff, 2016).

Bireyin davranışı esas alındığında cinsel yönelim, kişinin kendi cinsiyetinden, karşı cinsiyetten veya her ikisinden birini cinsel partner olarak değerlendirmesidir (Diamond, 2003). Kişinin cinsel istek ve arzularını gidermenin önünde hiçbir engel yokken hangi cinsel eylemde bulunuyorsa ona göre belirlenir (Stein, 1999'dan akt; Dembroff, 2016). Bu açıdan cinsel yönelim, romantik veya duygusal çekim olarak değil gözlemlenebilir davranış olarak ele alınmaktadır. Cinsel yönelim ifadesinin kendisi, kişiler arası ilişkiseliliği ifade ettiği için homoseksüel, heteroseksüel ve biseksüel sınıflamasını yapma zorunluğuna ortaya

çıkmaktadır (Dembroff, 2016). Heteroseksüel yönelim, en sık görülen cinsel yönelimdir (Başar ve Yüksel, 2014). Kişinin duygusal ve cinsel çekiminin karşı cinse doğru olmasıdır. Kadın ise erkeğe, erkek ise kadına cinsel çekim duyulmasıdır. Homoseksüel yönelimde kişinin cinsel ilgisi kendi cinsiyetinden olan kişilere yöneliktir. Kişinin her iki cinsiyete de cinsel çekim duyması ise biseksüel yönelim olarak adlandırılır (Başar, 2013; Roselli, 2018).

Aynı cinsiyete cinsel yönelim olan homoseksüellik, eşcinsellik olarak da ifade edilir. Eşcinsel yönelimli kişiler gey veya lezbiyen olarak adlandırılır. Lezbiyen, kadınlara çekim duyan eşcinsel kadını; gey, erkeklere çekim duyan eşcinsel erkeği tanımlamak için kullanılır (APA, 2008). Eşcinsel yönelimi olan kişilerin sayısını tam olarak tespit etmek mümkün olmasa da (Bailey ve ark., 2016) bu bireyler, toplumun homoseksüel olmayan kesimine kıyasla azınlık oluşturur. Bailey ve arkadaşlarına (2016) göre dünyanın farklı yerlerindeki kültürler arasında eşcinsel bireylerin oranları değişmemektedir. Bununla birlikte bireylerin toplum içerisindeki oranı zamana göre de bir değişiklik göstermemektedir.

Eşcinsel bireylere yönelik literatürde çoğunlukla hak temelli çalışmalar yer almaktadır ve eşcinsel bireylerin toplumsal ayrımcılığa ve hak ihlallerine maruz kalmaları üzerinde durulmaktadır (Ataman, 2015; Doğan, 2015; Kudret 2020). Cinsel yönelime dayalı ayrımcılık incelendiğinde, eşcinsel bireylere yönelik olumsuz tutumları niteleyen homofobi kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Homofobi ilk defa Weinberg tarafından 1969'da tanımlanmıştır (Herek, 2000). Eşcinsel yönelimli bireylere karşı mantıksız korkuya dayalı olumsuz tutumları ifade etmektedir (Herek, 1984). Sporda homofobi (Saraç ve Toprak, 2017; Turan ve ark., 2018), yazılı ve sosyal medyada homofobi (Dondurucu, 2017; Dondurucu, 2018), sağlıkta homofobi (Tuna 2019) konularında gerçekleştirilen çalışmalarla, toplumun farklı kurumlarının eşcinsel yönelimli bireylere karşı tavrı ele alınmıştır. Weinberg'in homofobi kavramı, içselleştirilmiş homofobiyi de kapsamaktadır. Toplumun diğer kesiminin eşcinsel yönelimli bireylere karşı olumsuz tutumu homofobi ile değerlendirilirken, eşcinsel yönelimli bireylerin kendileri hakkında olumsuz algıları içselleştirilmiş homofobi kavramıyla ifade edilmektedir (Herek, 2004).

Herek (2004)'e göre bireyin heteroseksüelliği merkeze alarak nasıl bir cinselliğe sahip olması gerektiğine dair düşünceleri ile eşcinsel yöneliminden hareketle kendi cinselliğini nasıl deneyimlediği arasındaki çatışma, içselleştirilmiş homofobidir. İçselleştirilmiş homofobiye dair yapılan çalışmalar kişilerin bu çatışmasını ele almaktadır. Eşcinsel yönelimli bireylerin kendi deneyimlerine dair yapılan çalışmalar çoğunlukla içselleştirilmiş homofobi çerçevesinde ortaya konulmaktadır (New-

comb ve Mustanski, 2010; Wen ve Zheng, 2019). Ancak eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyan bireylerin niçin rahatsızlık duyduklarını sadece içselleştirilmiş homofobi kavramından hareketle ele almak, onları tam olarak anlamının önüne geçebilmektedir. Bu nedenle bireylerin bakış açılarının merkeze alınması önemlidir. Postmodern yaklaşımlar da bireyin bakış açısının merkeze alınmasına vurgu yapar.

Postmodernizm, modernizmin ve modernizm etkisinde şekillenen psikolojik danışma kuramlarının eleştirilmesine dayanır. Postmodern yaklaşım, insan davranışını ve deneyimini incelerken modernist yaklaşımın sınırlılıklarına işaret eder (Tarragona, 2008). Doğrunun tek bir tanımına karşı çıkar. Kişi sayısınca gerçek olduğunu savunur (Dinç, 2019). Postmodern yaklaşım psikolojik danışma kuramlarını da şekillendirmiştir. Postmodernizm odaklı kuramların özelliklerine göre psikolojik danışma sürecinde problem odaklı olmayan bir bakış açısıyla çalışılır. Her danışanın gerçekliğine ve bireyselliğine saygı gösterilir (Anderson, 2003). Postmodern yaklaşımlarda belirli bir sorun tanımlamasından ziyade danışanların neyi sorun olarak gördükleri daha önemlidir (Tarragona, 2008). Psikolojik danışma, danışanların kendi anlam ve değer dünyalarını göz önünde bulundurmaktır (Anderson, 2005).

Postmodern psikolojik danışma yaklaşıma göre danışan, kendi hayatında aktif bir rol oynar ve kendi anlamlarına sahiptir (Neimeyer, 1993). Danışan için önemli ve tanıdık olan anlamlar, danışmanın anlamlandırmalarından önce gelir. Kendi hayatının uzmanıdır ve psikolojik danışma sürecinde deneyimlerini danışmana aktarır (Anderson, 2005). Postmodern yaklaşımlara göre danışanlar sorunları veya durumları hakkında bilgiye sahiptirler. Danışma sürecinin hedeflerini tanımlarlar ve sürecin ne zaman biteceğine karar verirler (Tarragona, 2008). Modernist yaklaşımda danışmanın kendi uzmanlığından hareketle psikolojik danışma sürecine dair yol haritası çıkarmasının aksine, danışanın hayatının uzmanı olduğu vurgusu yapılır (Anderson, 2005).

Psikolojik danışman ise postmodern yaklaşımlarda uzman olarak değerlendirilmez. Danışman, danışanı dikkatli bir şekilde dinleyip onun hayatına dair bilgi edinmeye çalışır. Psikolojik danışma süreci boyunca öğrenci konumundadır (Anderson, 2005). Kendi önyargılarının farkındadır ve bunları danışanla paylaşmaktan çekinmez. Böylece danışanla arasındaki hiyerarşiyi azaltmaya çalışır. Danışman, insanların kişilik yapılanmalarıyla değil anlatmayı seçtikleri hikayeleriyle ilgilenir. Bu nedenle psikolojik danışmanlık süreci bir tedaviden ziyade bir sorgulama süreci içerisinde, danışman ve danışanın birlikte yapılandırıldığı bir konuşma olarak nitelendirilir (Tarragona, 2008).

Postmodern yaklaşımların danışan odaklı tutumu, eşcinsel yönelimlerinden dolayı çatışma yaşayan kişileri içselleştirilmiş homofobi kavramı dışında ele almaya imkan sağlayabilir. Nitekim eşcinsel yönelimden dolayı yaşanan çatışmayı içselleştirilmiş homofobi çerçevesinde ele almak bireylerin ne yapmak veya yapmamak istediğine, nasıl bir cinsel hayat tercih etmek istediğine dair sorgulamaların önünü kapatabilmektedir. Örneğin Shidlo ve Schroeder (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyup terapiye başvuran kişiler incelenmiştir. 202 kişi ile yapılan çalışmada katılımcıların %74'ü kendi istekleri ile terapiye gelmiştir ve başvuru nedenleri eşcinsel yönelimlerinde değişim talebi olup eşcinsel bir şekilde yaşamak istememeleridir. Katılımcıların bu taleplerinin arkasındaki nedenler sosyal izolasyondan kurtulma ve evliliklerini devam ettirme isteği ile dini sebepler olarak ortaya konulmuştur. Sullins ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan güncel bir diğer çalışmada eşcinsel yönelimlerinde değişim olması talebiyle terapiye başvuran 125 erkek üzerinde durulmuştur. Terapi sonucunda kişilerin kazanımları değerlendirilirken bireylerin ne yapmak veya yapmamak istediğine, nasıl bir cinsel hayat tercih etmek istediğine veya istemediğine dair sorular yeniden gündeme gelmektedir.

Bu doğrultuda mevcut araştırmanın problemi bireylerin eşcinsel yönelimlerinde değişim talebiyle psikolojik danışmaya başvurması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı, yetişkin bireylerin eşcinsel yönelimlerinde değişim olması talebiyle psikolojik danışmaya başvurma deneyimlerini postmodern yaklaşımlar açısından incelemektir. Böylece konuya içselleştirilmiş homofobi dışında yeni bir bakış açısıyla yaklaşmanın önünün açılacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırma Modeli

Mevcut araştırma, nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda amaç, yaşamın içinde gerçekleşen olaylar hakkında detaylı incelemeler yapmaktır (Neuman, 2014). İnsan odaklı yaklaşım benimseyen nitel araştırmalarla (Patton, 2014) bir konu derinlemesine incelenerek katılımcıların algılarına ve deneyimlerine ışık tutulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bir konu keşfedilmesi gerektiğinde gerçekleştirilir. Katılımcıların ele alınan konuyla ilgili yorumları önemlidir (Creswell, 2013).

Fenomenoloji (olgubilim), günlük hayatta karşılaştığımız ancak hakkında detaylı bilgilere sahip olmadığımız olgularla ilgilenir. Algılar, deneyimler, yönelimler şeklin-

de karşımıza çıkan olgulara dair incelemeler gerçekleştirme imkanı sunar. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kişinin bir olguyu nasıl deneyimlediğinin tüm ayrıntıları ile açıklanmasını sağlar (Mapp, 2008). Katılımcıların deneyimlerinin özünü detaylı bir şekilde aktarmada kullanılabilir uygun bir desen olması nedeniyle (Creswell, 2013) fenomenoloji, mevcut çalışmanın nitel araştırma deseni olarak tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda katılımcılara yer verilirken birtakım özellikler göz önünde bulundurulur. Deneyimin en iyi şekilde incelenebilmesi için uygun kişiler katılımcı olarak seçilir. Nicel araştırmalardaki örnekleme yerine, nitel araştırmalarda olguyu keşfetmeye yardımcı olabilecek kişilere ulaşılr (Creswell, 2017). Nitel araştırmanın unsurlarından biri amaçlı örneklemedir (Maxwell, 2019). Amaçlı örneklemede olgu hakkında bilgi edinmek veya onu anlamak için bireyler maksatlı bir biçimde seçilir (Patton, 2014). Mevcut çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırmalar az sayıda kişiyle yürütülür (Creswell, 2017). Böylece olgu hakkında detaylı bilgi elde edilir (Patton, 2014). Creswell (2013) sayısı 3-4 ile 10-15 kişi arasında değişen ve olguyu deneyimlemiş çalışma grubunu nitel araştırmalar için yeterli bulmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre de çalışma grubu 10 kişiyi geçmemelidir. Mevcut çalışmada olguyu deneyimleyen altı kişi ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların demografik bilgilerine detaylı olarak Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kategoriler	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Medeni Durum
Katılımcı 1 (K1)	25	Erkek	Yüksek Lisans Mezunu	Bekar
Katılımcı 2 (K2)	25	Erkek	Lisans Mezunu	Evli
Katılımcı 3 (K3)	18	Erkek	Lisans Öğrencisi	Bekar
Katılımcı 4 (K4)	23	Erkek	Lisans Öğrencisi	Bekar
Katılımcı 5 (K5)	25	Erkek	Lisans Mezunu	Bekar
Katılımcı 6 (K6)	19	Erkek	Lisans Öğrencisi	Bekar

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılır (Creswell, 2013). Kişisel tecrübeler, algılar gibi öznel verilerle çalışmalar yürütülür (Karataş, 2015). Görüşme, başlıca veri toplama aracıdır ve katılımcıların deneyimlerini aktarmalarına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Mevcut çalışmada da veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır.

Çalışmada öncelikle iki psikolog, üç psikoterapist, bir sosyolog ve biri doçent biri profesör toplam iki akademisyenle eşcinsel yönelimde rahatsızlık duyan bireylerle ilgili toplantılar gerçekleştirilmiştir. Akademisyenler dahil tüm uzmanlar, psikoterapi ve eşcinsel yönelim alanlarında çalışmalar yapmaktadırlar. Toplantıların ve alan yazın taramasının ardından bireylerin deneyimlerini betimleyeceği düşünülen ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu bir psikolojik danışman, bir psikolog ve ikisi doçent biri profesör toplam üç akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Geri bildirimler doğrultusunda formda yer alan sorular terimsel ifadelerden arındırılıp daha anlaşılır hale getirilerek forma son hali verilmiştir. Ardından katılımcılar ile görüşmelere başlamıştır. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile çalışma yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırmacı tarafından eşcinsel yönelimle ilgili çalışmalar yürüten psikolojik danışmanlara ulaşılmıştır. Çalışmanın içeriği onlara detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Yardımcı olabileceğini belirten psikolojik danışmanlar aracılığıyla çalışmanın problemi ve amaçları yazılı hale getirilerek danışmanlarına iletilmiştir. Bu süreçte danışan gizliliği esas alınarak danışmanlardan danışanlarına dair hiçbir kişisel bilgi talep edilmemiştir. Danışanların iletişim bilgileri de talep edilmemiştir. Çalışmanın problemini ve amacını okuyan ve çalışmada yer almaya gönüllü olan danışanların, araştırmacıya iletişim adresi aracılığıyla ulaşmaları sağlanmıştır. Bu yolla gönüllülük esas alınarak danışan gizliliği korunmaya çalışılmıştır. Araştırmacıya iletişim adresinden ulaşıp çalışmada yer almak istediğini belirten gönüllü katılımcılarla kendilerinin belirlediği gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ayrı günlerde yapılan görüşmelerde öncelikle katılımcılara çalışmanın amacı detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 08.02.2023 onay tarihli ve 02-28 onay sayılı etik kurul kararı katılımcılarla paylaşılmıştır. Gizliliği korumak amacıyla çalışmada kimliklerinin anlaşılmasına olanak verecek bilgilerin yer almayacağı söylenmiştir. Görüşmeleri yazıya dökmek için ses kaydının alınacağı, kayıtların üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ve çalışmanın ardından imha edileceği belirtilmiştir. Son olarak katılımcı onam formu aracılığıyla çalışmaya gönüllü katıldıklarına dair onayları alınmıştır. Ses kaydı için araştırmacının kendi ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilmeleri için görüşmelere süre sınırı konulmamıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmadaki doğrudan alıntılar, verileri oluşturmaktadır. Kişilerin düşüncelerini, deneyimlerini, duygularını ortaya çıkarmaya yarayan doğrudan alıntılar, nitel çalışmalarda ham verileri oluşturur (Patton, 2014). Olguyu açıklamaya yarayan temalara ham verilerden elde edilen kodlarla ulaşılır. Ardından bulgular betimsel bir anlatımla sunulur. Nitel araştırmalarda veriler detaylı bir şekilde değerlendirilir ve katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Mevcut çalışmada da ham verilerden hareketle kodlara ulaşılmıştır. Betimsel bir anlatımla bulgular tanımlanmıştır.

Betimsel analiz bir çerçevenin oluşturulması, çerçeveye göre verilerin düzenlenmesi, verilerin doğrudan alıntılarla zenginleştirilerek bulguların tanımlanması, ilişkilendirme, anlamlandırma ve karşılaştırma yoluyla bulguların yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Mevcut çalışmada da bu aşamalar göz önünde bulundurularak betimsel analiz yapılmıştır. Öncelikle veriler, ses kayıtlarının transkriptleri alınarak bilgisayar ortamında yazıya çevrilmiştir. Ses kayıtları toplam 250 dakikadır. Kayıtların transkripti 48 sayfadan oluşmuştur. Eşcinsel yönelimden rahatsızlık duyma literatüründen hareketle belirlenen temalar çerçevesinde katılımcı görüşlerinden direkt alıntılar yapılarak bulgular tanımlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Gerçekleştirilen bir araştırmanın bilimselliğinin sınanmasında kullanılan en yaygın iki ölçüt geçerlik ve güvenirlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Geçerlik, çalışmadan elde edilen sonuçların doğruluğu ile ilgilidir. Dış geçerlik ve iç geçerlik olmak üzere iki kısma ayrılır. Mevcut çalışmanın sonuçlarına ulaşırken yapılan gözlemlerin ve ölçümlerin ele alınan konuyu yansıtabilmesi iç geçerliği ifade eder. Dış geçerlik ise bu sonuçların benzer gruplar arasında karşılaştırılabilmesi ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982).

Mevcut çalışmada kısa süreli bir görüşmenin katılımcıların araştırmacı etkisinde kalmalarına yol açabileceği düşünülerek uzun süreli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcıların bir süre sonra rahatlayarak deneyimlerini samimi bir şekilde aktarmalarına imkan sağlanmıştır. Veri çeşitleme stratejisi kullanılarak katılımcıların birbirinden farklı bakış açılarına ve deneyimlerine zengin bir şekilde çalışmada yer verilmiştir. Yanlış anlaşılmanın önüne geçmek ve deneyimi olduğu gibi ortaya koyabilmek için katılımcı teyitleri alın-

mıştır. Katılımcı teyidi, görüşmeler sürecinde elde edilen verilerin araştırmacı tarafından özetlenmesi ve katılımcılardan eklemek veya değiştirmek istedikleri yerin olup olmadığının sürekli sorulması yoluyla edinilmiştir. Araştırmanın ve sonuçların inandırıcılığı böylece artırılarak iç geçerlik sağlanmıştır.

Çalışmanın ham verilerinden elde edilen alt kodlar, kodlar, alt temalar ve ana temalar düzenlenmiş bir halde sunulmuştur. Bu aşamada herhangi bir yorumda bulunulmadan veriler aktarılmıştır ve katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla betimlemeler yapılmıştır. Nicel araştırmalarda olduğu gibi genelleme yapma amacı bu araştırmada olmadığından, çalışma amacına uygun kişilerle çalışma yürütülmüştür. Mevcut çalışmanın aktarılabilirliği böylece artırılarak dış geçerlik sağlanmıştır.

Güvenirlilik, çalışmadan elde edilen sonuçların tekrar edilebilirliğini merkeze alır. Aynı verileri kullanan bir başka araştırmacının mevcut çalışmanın sonuçlarını elde edip edemeyeceğidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Mevcut çalışmada elde edilen veriler, bir başka araştırmacı tarafından tekrar incelenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından yeniden kodlanıp temalara ayrılmıştır. Ardından mevcut çalışmanın araştırmacısı ile diğer araştırmacının kodları karşılaştırmıştır. Her iki kod arasında %85 oranında tutarlılık olduğu saptanmıştır. Böylece mevcut çalışmada güvenirlilik elde edilmiştir.

Bulgular

Yetişkin bireylerin eşcinsel yönelimlerinde değişim olması talebiyle psikolojik danışmaya başvurma deneyimlerinin incelendiği çalışmada, bireylerin psikolojik danışmaya başvurmaları üzerinde eşcinsel yönelime karşı tutumlarının, eşcinsel yaşam tarzına karşı tutumlarının ve heteroseksüel yaşam tarzı isteklerinin etkili olduğu görülmektedir.

Eşcinsel yönelime karşı tutum ana temasında eşcinsel yönelimden hoşnut olmamaları, sonradan eşcinsel olmaya dair görüşleri, yetiştirilme tarzına dair görüşleri eşcinselliğe bakışlarını şekillendirmektedir. Umut, psikolojik sıkıntılar, yalnızlık ve sosyal sorunlar, dini inanç unsurları ise psikolojik danışmaya gitmeye karar vermelerinin altında yatmaktadır.

Eşcinsel yaşam tarzına karşı tutum ana temasında ilişki ihtiyacına yönelik görüşler, ilişkilerin içeriğine dair görüşler ve istememeye dair görüşler katılımcıların eşcinsel ilişkilere bakış açılarını oluşturmaktadır. Ait hissetmemek ve rahatsız olunan noktalar ise katılımcıların LGBT gruplarına bakış açılarını oluşturmaktadır.

Heteroseksüel yaşam tarzı istekleri ana temasında evlilik isteği ve karşı cinse ilgi duymak katılımcıların evliliğe bakış açılarını oluşturmaktadır. Çocuk sahibi olmak istemek ve çekingenlik ise çocuk sahibi olmaya bakışlarını şekillendirmektedir.

Bulgular incelendiğinde, bireylerin eşcinsel yönelimlerinde değişim olması talebiyle psikolojik danışmaya başvurmaları üzerinde yukarıda sayılan pek çok unsurun etkili olduğu görülmektedir. Tablo 2’de ulaşılan ana temalar, alt temalar ve kodlar yer almaktadır. Direkt alıntılar verilirken parantez içerisinde katılımcı kodları ve katılımcıların yaşları yer almaktadır.

Tablo 2: Ulaşılan Ana Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Eşcinsel Yönelime Karşı Tutum	Eşcinselliğe Bakış	Hoşnut Olmamak
		Sonradan Eşcinsel Olmaya Dair Görüşler
	Psikolojik Danışmaya Gitmeye Karar Vermek	Yetiştirilme Tarzına Dair Görüşler
		Umut
		Psikolojik Sıkıntılar
Eşcinsel Yaşam Tarzına Karşı Tutum	Eşcinsel İlişkilere Bakış	Yalnızlık ve Sosyal Sorunlar
		Dini İnanç
		İlişki İhtiyacına Yönelik Görüşler
	LGBT Gruplarına Bakış	İlişkilerin İçeriğine Dair Görüşler
		İstememeye Dair Görüşler
Heteroseksüel Yaşam Tarzı İsteği	Evliliğe Bakış	Ait Hissetmemek
		Rahatsız Olunan Noktalar
	Çocuk Sahibi Olmaya Bakış	Evlilik İsteği
		Karşı Cinse İlgi Duyamak
		Çocuk Sahibi Olmak İstemek
		Çekingenlik

Eşcinsel Yönelime Karşı Tutum

Eşcinselliğe bakış

Hoşnut olmama kodu kapsamında katılımcıların dördünün eşcinsel yönelimlerinden rahatsızlık duydukları ve yönelimi kabullenmek istemedikleri görülmektedir. Katılımcıların bu kapsamdaki ifadelerine şunlardır:

“Ben en başından beri rahatsızlık duyuyorum. Dediğim gibi ben 17 yaşındayken başladı bu olay. O günden beri hayatımı cehenneme çevirdi. Daha da daha da büyüdü. Ben de o tarz eğilimleri gerçekleştirmek istemedim.” (K2, 25)

“Hep rahatsızdım. Yani daha çok cinsel bir şeylerin başladığı zaman. Ergenliğe girince... Bundan kurtulmam gerektiğini de düşündüm. Bu şekilde. Bi değişikliğin farkındaydım, bir sorunun farkındaydım her zaman.” (K3, 18)

“15-16 yaşlarımdan beri rahatsızlık duyuyorum. Fark ettiğim andan beri.” (K5, 25)

“Bu dürtülerim bende 7-8 yıldır var. En başından beri rahatsızlık duyuyorum ve hiçbir zaman bunu kendimde kabullenemedim diyebilirim.” (K6, 19)

Eşcinsel yönelim konusunda katılımcıların ikisi doğuştan değil sonradan eşcinsel olunabileceğine vurgu yapmaktadırlar. Katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ben çocukluğumdan biliyorum ilk başlarda ergenlik çağında eşcinsel olmadığını biliyorum. Ama açık konuşmam lazım kusura bakmayın. Ben porno videolar izleyince tesadüf olarak eşcinsel pornoya denk geldim. Onu izlemeye başladım. Ondan hoşlanmaya başladım filan.” (K1, 25)

“Aslında ben 15 yaşlarıma kadar eşcinsellik diye bi şey aklımda yoktu. Hatta 13 yaşında bir kıza aşık olmuştum. Gayet normal bi heteroseksüeldim... Ama bi şeyler oldu 16-17 yaşlarımda ufak ufak mesela minibüste giderken erkekler hoşuma gitmeye başladı, ilgimi çekmeye başladı. Yavaş yavaş o ilgi arttı... İlk başlarda değildim aslında. Sonradan oldu.” (K2, 25)

Katılımcıların üçü eşcinsel yönelimin gelişmesine dair görüşlerini aktarırken yetiştirilme tarzları üzerinde durmaktadırlar. Tamamı erkeklerden oluşan katılımcıların üçünün bu koddan üzerinde durdukları noktalar özdeşim sorunu ve ailenin etkisidir.

“...beni babam istismar etti cinsel anlamda. Yani tam bir cinsel istismar demiyim ama işte öyle seviyordu cinselliğimle seviyordu beni. Elliyordu, okşuyordu o tarz şeyler vardı. Zaten istismar bu oluyor ve uzun yıllar sürdü.” (K3, 18)

“Sürekli babaannemle mevlütlere giderdim, mevlütlerde o esnada baş örtüsü takardım. Hiç olmaması gereken bir şey aslında ama babaannemle beraber baş örtüsü takardım çünkü rol model olarak kendime babaannemi benimsemiştim. Onunla yattığımdan dolayı.” (K5, 25)

“Yani ben şöyle söyliyim benim annem çok dominant bir insan. Benim her şeyime karışırdı, ne giyeceğime, ne yiyeceğime dair. Arkadaş çevreme her şeye karışırdı. Ailedeki en son söz, tek söz ondan çıkardı. Babam çok pasif bir insandı. İdol alınacak bir insan değildi. Etrafımda idol alınacak bir erkek hemen hemen yoktu diyebilirim.” (K6, 19)

Psikolojik danışmaya gitmeye karar vermek

Katılımcıların üçü eşcinsel yönelimleri nedeniyle psikolojik danışmaya gitmeye karar vermelerinden bahsederken umut üzerinde durmaktadırlar. Terapi almış kişileri dinlemek, konu ile ilgili kitapları okumak ve başvurdukları psikoloğa güvenmek bu kodda üzerinde durulan noktalardır:

“Ben araştırmaya başlayınca ... (bir psikolog) denk geldim. Ondan önce bir kitaba denk geldim, eşcinsellikten iyileşmek diye. Yazarın ismini unuttum, yabancı bir yazar zaten Türkçe çevirisi. Onu okumaya başladım ve baya iyi geldi filan.” (K1, 25)

“Ya bi kere daha önce böyle bi şey görmediğim için bi mucize gibi gelmişti. Yani şaşırdım. Dedim kesin bi umut doğdu içime. Böyle bi alanda çalışma yapan bir psikolog var. Videolarını izledim ikna oldum.” (K2, 25)

“Forumdaki yazıları okuduktan sonra böyle birincisini okudum, aa benim gibi, ikincisini okudum, benimle aynı şeyler. Baktığımda genel çerçeve baktığımda benimle aynı şeyleri yaşamış, aynı şeyleri görmüş, çoğu travmamız aynı olan insanlarla bir ortak nokta gördüm ve yalnız olmadığımı hissettim.” (K3, 18)

Psikolojik sıkıntılar kodu kapsamında katılımcıların üçünün psikolojik danışmaya başvurmaları üzerinde etkili olan duygusal zorluklar yer almaktadır:

“...bundan kurtulmaya çalışıyordum sürekli. Çünkü gerçekten yani çok zor şeyler yaşıyordum, kendi içimde çok büyük çatışmalar yaşıyordum.” (K2, 25)

“...bazı günler çok kötü oluyorum. İntihar noktasına kadar geliyorum. Ki bu zamana kadar iki kere oldu. Ve bunun psikolojik olarak sizi çok yıprattığı zamanlar oluyor.” (K4, 23)

“Yani psikolojik olarak kendini iyi hissetmiyorsun. Sürekli takıntılı depresif haldesin çocuk olmana rağmen. Yani insan çocuk olduğunda güler, eğlenir, oynar, ne bileyim işte arkadaşlarla gider. Bende öyle bir durum yoktu.” (K5, 25)

Altı katılımcıdan 4'ü psikolojik danışmaya başvurmalarında etkili olan yalnızlık ve sosyal sorunlar üzerinde durmaktadırlar. Başka birisiyle paylaşamamak, sosyal sorunlar ve evlilikteki sorunlar kodda üzerinde durulan noktalardır:

“Bi de aileye bir çocuk anlatamıyorsa baya zor oluyor. Ben 25 yaşımıdayım iyileştikten sonra bile anlatamam.” (K1, 25)

“...doğru düzgün kimseye anlatmadığım bir şeydi bu. Bunu psikoloğa anlatmak bile çok zordu benim için. Özellikle sosyal fobiler ve asosyalite gibi şeyler yaşayan biriydim. Psikoloğa bile iki ay sonra aradım.” (K2, 25)

“...çok insanın içindediniz. Dernekte raporlar filan veriyorum. Ama bir arkadaşım yok, bir dostum yok. İkili ilişkilerde kötüyüm. Kız arkadaşlar yok. Yani kötü bir iletişim, sosyal anlamda kötü bir şey.” (K3, 18)

“... çevrenizdeki insanlar sizi kötü görüyorlar. Ve siz onlara bu sorunu anlatamadığınız için çevresinden dolanmanız gerekiyor. Çok yorgunum diyip, uyku mu alamadım diyorsun çünkü bu sorunu anlatamıcan.” (K4, 23)

Dini inanç kodunda katılımcıların üçünün psikolojik danışmaya başvurmaları üzerinde dini inançlarının etkisi olduğu belirtilmektedir:

“Zaten insanlar dünyaya sınav için gelmiş. Bunu daha zor bir sınav olarak düşünülüp bunun üstünden gelebilmesi lazım. Ve bunu böyle tahammül edip hayatını böyle devam etmesi lazım. Öyle düşünüyorum.” (K1, 25)

“Hani bi zamanlar bunun bi imtihan olduğunu düşünüyordum. Yani Allah bu insanları biliyor işte çeşitli imtihanlara sokuyor işte kimisi parayla kimisi evlatla filan bir sürü örnek var.” (K4, 23)

“Bu süreci inanmaya başladım artık yani duygularımı ben kontrol edemiyorum. Duygularımı kontrol edemediğimde ise Allah beni böyle yaratmıştı.” (K5, 25)

Eşcinsel Yaşam Tarzına Karşı Tutum

Eşcinsel ilişkilere bakış

İlişki ihtiyacına yönelik görüşler kodu kapsamında katılımcıların ikisi, eşcinsel bir bireyin eşcinsel ilişkiye duyduğu ihtiyacın nedenlerine değinmektedirler:

“Zaten hiçbir zaman bir eşcinsel erkeğe ilgi duymadım. Çünkü adam gibi adam tabiri vardır ya, dağ gibi. Hep onlara imrendim. Hep onlara ilgim oldu. Zaten hepsi de babama beniyorlardı.” (K2, 25)

“Bir baba açığı var, babam biraz ilgisiz biri. O ilgiyi göremediğimiz için o açığı kapatacak birini arıyorsunuz.” (K3, 18)

İlişkilerin içeriğine dair görüşler kodu kapsamında iki katılımcı, kendi deneyimlerinden de hareketle eşcinsel ilişkilerden bahsetmektedirler:

“Bir sürü insan geçiyor, yıpranan siz oluyorsunuz. Ömrünüzden giden siz oluyorsunuz. Günün sonunda üzülen taraf bu durumda genellikle pasif kimlikli insanlar oluyor.” (K3, 18)

“Eşcinsel bir birey hayattan zevk alamıyor maalesef. Eğer derseler ben bu şekilde iyiyim diye, yani onları da onaylarım, kabul ederim fakat böyle olmadığını zaten kendi deneyimimle biliyorum.” (K5, 25)

Katılımcıların ikisi, eşcinsel bir ilişki istememeleri üzerinde durmaktadırlar. Pişman olacağını düşünme bu bağlamda üzerinde durulan noktalardır. Katılımcıların doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“...aniden o anda bi zevk almak için erkeği düşünebilirim filan ama böyle bir ilişkim olsun diye veya bir erkekle beraber olsam böyle mutlu yaşasam filan bi şey yok.” (K1, 25)

“Sonuçta istemsizce biliyordum yanlış bir şey olduğunu, ona inanıyorum ben. O yüzden ben hiç yaşamadım. O dürtüler gelince istiyor insan ama dururdum her seferinde.” (K6, 19)

LGBT gruplarına bakış

Katılımcıların üçü LGBT gruplarından bahsederken grupların tutumları ile kendi bakış açıları arasındaki farklara değinmektedirler. Grupların kendilerini temsil etmemesi, ait hissetmemek bu kodda üzerinde durulan noktalardır:

“Dindar olmasaydım belki gruplarda bulunmak isterdim ama dindar olduğum için bulunmak istemezdim.” (K1, 25)

“Orası da bana uygun bir yer değil. Çünkü ben evet eşcinselim de oradaki insanlar daha şey, daha rahat, daha serbest. Bana göre değil yani.” (K4, 23)

“O ortamda gey var işte, lezbiyeni var, transı var her türlü insan var. Ben mesela sevmezdim çünkü duygusal açıdan onların hepsi bunu kabullenmişler, ben bunu kabullenemedim.” (K6, 19)

Rahatsız olunan noktalar kodu kapsamında üç katılımcı, kendilerini rahatsız eden deneyimlerden bahsetmektedirler:

“Biraz da ideolojik yaklaşıyorlar. Zaten netflix olsun küresel dünya olsun biraz bu konularda çok daha değişti ve bunu normalleştirmeye çalışıyorlar. Ama aslında bir hastalığı bir rahatsızlığı normalleştiriyorlar.” (K3, 18)

“Gösteri yürüyüşlerinde eşcinsel hakları yerine gidip siyasi amaçlı şeyler yapıyorlar. Veya gidip dini değerlere sayıp sövüyorlar. ... Bu bana uymuyor açıkçası. Benim hayat tarzıma şey değil. Veya eşcinseller içinde açık ilişki filan.” (K4, 23)

“Lgbt dernekleri daha çok finanse ediyorlar, Amerika yapıyor bunları. Dernekler ne kadar çok şey deseler, bizi finanse etmiyorlar, biz kendi aramızda para topluyoruz filan saçma sapan palavralar uydursalar da Amerika tarafından finanse edildiklerine dair belgeler mevcut.” (K5, 25)

Heteroseksüel Yaşam Tarzı İsteği

Evliliğe bakış

Katılımcıların yanıtları analiz edildiğinde üç katılımcının karşı cinsle evlenmeye dair istek ve motivasyonlarının olduğu görülmüştür. Bu kapsamda evlilik isteği kodu ortaya çıkmıştır:

“Ben iyileştikten sonra evlenmeyi düşünüyorum.” (K1, 25)

“...bu ilişkimde artık her şeyi yapabileceğimi, normal bir erkeğin yapabileceği her şeyi yapabileceğimi fark ettim. Artık korkmuyorum. Hatta nasip olursa evlenmek isterim doğru kişi karşıma çıkarsa.” (K2, 25)

“Evet en çok zorlanan da benim ama benden sonraki insanlar benden sonraki işte ailem, zürriyetim, çocuklarım vesaire sağlıklı yapıya sahip olacaklar. Yani sağlıklı bir aile yapısı kurmak istiyorum.” (K3, 18)

“Ben de kesinlikle evlenmeyi düşünüyorum.” (K6, 19)

Altı katılımcıdan dördü psikolojik danışmaya başvurmalarının ardından eşcinsel yönelimlerindeki azalmadan ve karşı cinsle duydukları ilgiden bahsetmektedirler:

“Çok büyük ilerleme kaydettim. Hatta yani eşcinsel eğilimlerim çok azaldı. Hala bi tık var, yok değil. Muhtemelen ömrümün sonuna kadar da benimle gidecek. Benim bi parçam. Ama bi yüzde doksan azaldı. Hatta bi kız arkadaşım var. O şekilde.” (K2, 25)

“...dün bi kadın profili gördüm. Kişilik anlamında misal hayranlık duyuyorum. Hayranlık duyunca ister istemez insan cinsel anlamda da farklı anlamlarda da ilgi duyuyor.” (K3, 18)

“Şu an sonuç, erkeklere karşı ilgi duymayan, erkekleri sadece arkadaş gibi gören, sosyal çevresi olan, asosyallikten sosyal bir bireye geçmiş olan birisi olarak çıktım karşınıza.” (K5, 25)

“...duygusal bir bağlantı hissetmiyorum erkeklere karşı ama mesela terapi sürecimden sonra yok oldu gibi erkeklere karşı cinsel olarak, duygusal olarak. Kadınlara çekim duyuyorum.” (K6, 19)

Çocuk sahibi olmaya bakış

Katılımcılar üçü baba olma isteklerinden bahsetmektedirler. Doğrudan ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

“Ben biliyorum, ailem çocuk yetiştirirken hatalar yapmış. Onları yapmayarak ben çok iyi bir baba olabilirim.” (K1, 25)

“Kendimi her zaman güzel bir aile kuracağıma inandırdım. .güzel evlatlarım, çocuklarım, güzel bir nesil yetiştiricem, iyi bir baba olucam, hep bu kafadaydım.” (K3, 18)

“Evet bazen düşünüyorum hani çocuğum olsa nasıl olurdu, güzel olurdu açıkçası. Sonuç itibariyle ben de bir insanım. Fikir olarak güzel bir şey.” (K4, 23)

Çekingenlik kodu kapsamında iki katılımcı çocuk yetiştirmeye dair kaygılarından ve isteksizliklerinden bahsetmektedirler:

“Çocuk, çoluk çocuk bana göre şeyler değil. Çocuk sevmiyorum yani. Belki korkuyor da olabilirim bilmiyorum. Babam beni doğru düzgün yetiştiremedi ben de onu yetiştiremem diye.” (K2, 25)

“Ben rahatlıkla çocuk yapabilirim, sıkıntı yok. Çocuğum olabilir. Ama benim babam beni evden kovduğu gibi ben de aynı şekilde çocuğumu yarı yolda bırakmak istemiyorum.” (K5, 25)

Sonuçlar ve Tartışma

Eşcinsel Yönelime Karşı Tutum Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Eşcinsel yöneliminde değişim olması talebi ile psikolojik danışmaya başvuran kişilerin eşcinsel yönelimi anormal olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Eşcinsel yönelimi normal olarak nitelendiren kişi için bu yönelime sahip olmak kabul edilebilirken; anormal olarak nitelendiren kişinin rahatsızlık duyduğu çıkarımı yapılabilir. Bayraktar’a (2020) göre de eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyan kişi ile bu yönelimini kabul eden kişi birbirinden farklı değerlendirilmelidir. İlgili literatür incelendiğinde eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyan kişilerin içselleştirilmiş homofobi çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Wen ve Zheng 2019; Yalçınoğlu ve Önal, 2014). Ancak mevcut çalışmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda kişilerin eşcinselliğin toplumsal olarak kabul edilmemesine değil, kendi duydukları rahatsızlığa vurgu yaptıkları söylenebilir. Nitekim Beckstead (2002) tarafından yapılan bir çalışmada da katılımcılar eşcinselliğin dini veya toplumsal kabulünün olmamasını değil eşcinselliğin kendisinin hayatları ile uyumsuz olduğunu ifade etmektedirler. Eşcinselliğe içselleştirilmiş homofobi çerçevesinden bakılmasına karşı çıkmaktadırlar. Onlara göre eşcinsel yönelim, kendi başına memnun olmadıkları bir durumdur.

Eşcinselliğe bakış açılarından bir diğeri, sonradan eşcinsel olmaya yapılan vurgudur. Eşcinsel porno izlemenin, eşcinsel yönelime zemin hazırladığı üzerinde durulmaktadır. Eşcinsel pornografi çeşitli eşcinsel davranışları ve ilişki türlerinin izleyiciler tarafından benimsenmesine yol açabilir. Nitekim Maina ve arkadaşları (2016) tarafından eşcinsel yönelime zemin hazırlayan faktörler erkek katılımcılar üzerinde incelenmiştir. Çalışmada katılımcıların %69'u porno izlediklerini ifade etmektedirler.

Eşcinsel kimlik gelişiminin yanı sıra porno izlemek, mevcut yönelimi heteroseksüel olan kişinin de eşcinsel yönelimi benimsemesine yol açabilmektedir. Nitekim Golom ve Mohr (2011) tarafından eşcinsel pornografi izlemenin, heteroseksüel bireylerin eşcinsel yönelime karşı tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada 198 kişi yer almıştır. Katılımcılara eşcinsel ve heteroseksüel porno videolar izlettirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre gey pornografi izlemek katılımcıların eşcinsel erkeklere karşı daha olumlu bir tutum takınmalarına yol açmıştır. Pornografi izleme ile eşcinselliğe karşı tutum arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmaya göre de erkelerde eşcinsel pornografi izlemek başkalarının eşcinsel yönelime sahip olabileceği kabulüne yol açmaktadır (Wright & Bae, 2013). Olumlu bir tutum takınmak ve eşcinsel davranışları kabul etmek, kişinin bu davranışları gerçekleştirmesinin önünü açabilir.

Yetiştirilme tarzına dair görüşler kodunda eşcinsel yönelimin ortaya çıkışında çocuğun büyüdüğü ortamın cinsel yönelimi üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Nitekim eşcinsel yönelim psikodinamik yaklaşımlar açısından çocuğun aynı cinsiyetten ebeveyniyle özdeşim kuramaması sonucu aynı cinsiyetten diğeri insanlara karşı yabancılaşma yaşaması olarak görülmektedir (Beckstead, 2002). Çalışmada katılımcılar erkek yetişkinlerden oluştuğu için babanın eşcinsel yönelimin ortaya çıkışındaki rolüne değinilmektedir. Freud (2020) çocukluk döneminde baba figürünün, çocuğun eşcinsel yöneliminin önemli bir belirleyicisi olarak görmektedir. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgulara göre babanın rol model alınmadığı bir ev ortamında, erkek çocuğun baba ile sağlıklı bir özdeşim kurmasının güçleştiği yorumu yapılabilir. Erkek çocuğun babasıyla özdeşim kuramamasının, çocuğun anneye veya bakımveren kadınla özdeşim kurmasının önünü açtığı söylenebilir. Freud (2020) da eşcinsel yönelimin ortaya çıkışında anneye aşırı bağlanmanın önemini vurgulamaktadır. Anneye aşırı bağlanma, anne ile özdeşimi beraberinde getirmektedir. Kişi, annesi kendisi-

ni nasıl seviyorsa aynı şekilde kendisini sevebilecek bir başka erkek arayışına girmektedir. Böylece kişi annesi ile kurduğu bağlanma şeklinin aynısını eşcinsel bir ilişkide kurmak istemektedir (Akvardar ve ark., 2015). Burada Freud'a (2020) göre önemli bir diğer nokta, eşcinsel erkeklerin kadınlara karşı koşullanmalarıdır. Bu koşullanma, bir erkeğin diğer bir erkeğe yönelmesinin altında yatmaktadır. Benzer olarak Weiss ve arkadaşları (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da katılımcılar eşcinsel yönelimin ortaya çıkmasında aile dinamiklerinin ve yetiştirilme tarzının önemine dikkat çekmektedirler. Baba ile fiziksel ve duygusal yakınlık kuramamak, erkek bireyler için eşcinsel cinsel yönelimin sebebi olarak değerlendirilmektedir.

Eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyan bireylerin psikolojik danışmaya başvurumaları üzerinde etkili olan faktörlerden ilkinin umut oluşturmaktadır. Umut koduna bakıldığında kişilerin okudukları kitaplardan ve forum yazılarından etkilendikleri görülmektedir. Belirtilen kitaplarda ve yazılarda eşcinsel yöneliminden dolayı zorluk yaşayan ve psikolojik danışma süreci sonrasında eşcinsel yönelimlerinde değişim meydana gelen danışanların hikayelerine yer verilmektedir (Nicolosi, 2011). Weiss ve arkadaşları (2010) eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyan kişilerin, kendileri gibi zorluk yaşayan diğer kişileri gördükçe olumlu hislerinin arttığını söylemektedir. Kitaplarda ve yazılarda eşcinsel yöneliminden dolayı zorluk yaşayan kişilerin yanı sıra psikolojik danışma süreciyle birlikte yöneliminde değişim meydana gelen kişiler de yer almaktadır (Nicolosi, 2016a). Yöneliminde değişim yaşayan kişileri okumanın, katılımcılarda kendi eşcinsel yönelimlerinin de değişebileceğine dair umudu arttırdığı söylenebilir.

Eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyan kişi için bu alana dair çalışmalar yapan bir psikolog ile karşılaşmanın umut verici bir durum olduğu ifade edilmektedir. Danışanın sorun olarak gördüğü konuya psikoloğun da danışan perspektifinden yaklaşmasının, danışan için umut verici olduğu yorumu yapılabilir. Psikoloğun veya psikolojik danışmanın bu noktadaki tutumu postmodern yaklaşımlar çerçevesinde ele alınabilir. Tarragona'ya (2008) göre postmodern yaklaşımların genel özelliklerinden biri danışanın psikolojik danışma sürecinin başrolünde görülmesidir. Danışan kendi hayatının uzmanı olarak görülür ve psikolojik danışma sürecinin hedeflerini belirler. Danışanı kendi hayatının uzmanı olarak görmenin, psikolojik danışma sürecine neyi sorun olarak getiriyorsa, danışmanın da onu sorun olarak görmesine olanak tanıdığı söylenebilir. Beckste-

ad ve Morrow'a (1999) göre kişilerin cinsel yönelimlerinde değişim talebiyle psikolojik danışmaya gitmeleri kişisel değer sistemleri ve neyin doğru olduğuna dair kendi tutumları ile ilgilidir. Bu tutuma önem vermek, eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyan kişinin duyduğu rahatsızlığı psikolojik danışma sürecinin merkezine koymayı gerekli kılar. Nitekim postmodern yaklaşımlarda modernist yaklaşımlardaki tanımlamalar yerine danışanın psikolojik danışma sürecine taşıdığı konular üzerinde durulur (Kararımak ve Bugay, 2010) ve danışan, kendi hayatında aktif bir rol oynar (Neimeyer, 1993). Postmodern yaklaşımların bu özelliklerinin, danışanın kendileri için sorun olan bir durumun danışman olarak da sorun olarak görülmesine imkan tanıdığı söylenebilir.

Psikolojik danışmaya gitmeye karar vermek üzerinde etkili olan faktörlerden bir diğeri kişilerin yaşadıkları psikolojik sıkıntılardır. Sutton (2020) kişilerin eşcinsel yönelimlerinden rahatsızlık duysalar da duymasalar da çeşitli psikolojik sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmektedir. Yaşanan sıkıntılar arasında kaygı, depresyon, bipolar bozukluğun yanısıra geçmiş ve mevcut ilişki zorlukları yer almaktadır. Buradan hareketle eşcinsel yönelime sahip olmanın kişileri rahatsız edebildiği söylenebilir. Nitekim Beckstead (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da katılımcılar eşcinsel yönelimlerini astım, diyabet, kanser gibi bir hastalık olarak nitelendirmektedirler. Mevcut çalışmada da kişilerin eşcinsel yönelimi kabul edilebilir bulmadıkları görülmektedir. Doğru bulmadıkları bir yönelime sahip olmak, kendi içlerinde çatışma yaşamalarına yol açabilir. Yaşanan sıkıntılardan dolayı katılımcıların intiharı etmeyi düşündükleri ve denedikleri görülmektedir. Eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyan bireyler kendilerini öldürme noktasına gelebilmektedirler (Weiss ve ark., 2010). Bunun nedeni, kişilerin kendi içlerinde yaşadıkları çatışmaya bir çözüm bulamamaları olabilir.

Katılımcıların eşcinsel yönelimlerini sosyal çevreleri ile paylaşamamak kendilerini yalnız hissetmelerine yol açmaktadır. Weiss ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan bir çalışmada da eşcinsel yönelimli katılımcılar eşcinsel yönelimleri hakkında diğer insanlarla konuşmadıklarından dolayı kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sürecin kişinin psikolojik danışmaya başvurması üzerinde etkiye sahip olduğu yorumu yapılabilir. Bunun yanında kimseyle paylaşamamaktan dolayı yaşanan yalnızlık beraberinde sosyal sorunları da getirmektedir. İnsanlarla iletişimlerinin azalmasına, arkadaş edinemeye, sağlıklı ilişkiler kuramamaya ve kişi evliyse eğer evliliğinde problemler

yaşamısına neden olmaktadır. Shidlo ve Schroeder (2002) tarafından eşcinsel yönelimi değiştirme isteğinin altında yatan sebeplerin incelendiği çalışmada 202 kişinin deneyimleri incelenmiştir. Evliliklerini devam ettirme isteği, katılımcıların bir kısmının eşcinsel yönelimlerinin değişmesini isteme sebebi olarak saptanmıştır. Farklı çalışmalarda da katılımcılar, mevcut evliliklerini sürdürme isteklerini, değişim talebiyle psikolojik danışmaya başvurmalarının sebebi olarak belirtmişlerdir (Flentje ve ark., 2014; Karten ve Wade, 2010). Buradan hareketle evliliklerinin, kişilerin değişim talebini etkileyen bir faktör olduğunu söylenebilir. Evliliğin değişim isteğindeki önemli rolü, çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Mevcut çalışmanın bulgularında katılımcılar yaşadıkları problemlerden dolayı psikolojik danışmaya gitmeyi tercih ederken, bir başka çalışmada katılımcılar sosyal destek ihtiyacında olduklarını belirtip kendilerini anlayabilecek birini bulma ümidi ile çeşitli sohbet odalarına girdiklerini ifade etmektedirler. Kendileri gibi eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyan başka kişilerin olup olmadığını görmek istemektedirler (Weiss ve ark., 2010). Bu durum, kişilerin yalnızlık ve sosyal sorunlara karşı psikolojik danışmaya gitmekten farklı tutumlar sergileyebildiklerini göstermektedir.

Dini inanç, kişilerin eşcinsel yönelimlerinden rahatsızlık duyup psikolojik danışmaya gitme sebeplerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. İnançlarına bağlılıklarının, psikolojik danışmaya gitme kararı üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Tozer ve Hayes (2004) tarafından dini inancın kişilerin eşcinsel yönelimlerinden dolayı psikolojik danışmaya gitmeleri üzerinde etkisinin incelendiği çalışmada, dini inanca hayatlarında merkezi bir rol veren katılımcıların bu tutumları ile psikolojik danışmaya gitmeleri arasında önemli bir ilişki saptanmıştır. Mevcut çalışmada da psikolojik danışmaya giden kişilerin danışma sürecine başvurularında dini inançlarını eşcinsel yönelimlerine karşı olarak görmelerinin önemli bir motivasyon unsuru olduğu yorumu yapılabilir. Benoit'e (2005) göre de kişinin eşcinsel yönelimi ile dini inancı arasındaki uyumsuzluk, eşcinsel yöneliminin değişmesi talebiyle psikolojik danışmaya başvurusunun altındaki temel nedendir. Bu kişilere göre dini kimlik, cinsel kimlikten önce gelmektedir.

Dini kimliği hayatının merkezine koyan kişilere yaklaşımın nasıl olması gerektiği, postmodern kuramların danışanı merkeze alma ilkesi çerçevesinde ele alınabilir. Danışanın dünya görüşünü, değerlerini incelemek psikolojik danışmayı faydalı hale getirmektedir. Bundan dolayı danışanlara yaklaşırken dini inançlarını dikkate

almak gerekmektedir (Hamilton ve Henry, 2019). Cox ve Pruden'e (2020) göre danışanın yaşamında neyin önemli olduğunun danışman tarafından bilinmesi ve kabul edilmesi gerekir. Danışanın yaratıcı ile bağına saygı duyulması gerekir. Danışmanın psikolojik danışmanlık sürecinde nasıl bir yol izleyeceği de yine postmodern bakış açısıyla değerlendirilebilir. Danışanın sorun olarak nitelendirip çözüme kavuşturmak istediği konuyu, danışmanın da psikolojik danışma sürecinin hedefi olarak kabul etmesi gerektiği yorumu yapılabilir. Nitekim eşcinsel yöneliminden hoşnutsuz olan kişiyi kendi değerlerine aykırı olacak şekilde eşcinsel kimlik kabul etmeye zorlamak etik değildir (Throckmorton 1998; Yarhouse 1998).

Eşcinsel Yaşam Tarzına Karşı Tutum Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Babanın çocuğuna ilgi ve sevgi göstermemesinin erkek çocukta eşcinsel yönelim gelişmesine neden olabileceği vurgulanmaktadır. Bunun nedeninin erkek çocuğun ilgi ve sevgi ihtiyacını bir başka erkekte araması olduğu ifade edilmektedir. İfade edilen ihtiyaçlar, duygusal ihtiyaçlar olarak nitelendirilebilir. Eşcinsel yönelimin temelinde de duygusal ihtiyaçların yattığı söylenebilir. Nicolosi (2011) de eşcinsel yönelimin derinlerinde yatan duygusal yakınlık ihtiyacına işaret etmektedir. Eşcinsel bir erkeğin karşısındaki erkekte aradığı şeyin cinsellik değil duygusal yakınlık olduğunu belirtmektedir. Maina ve arkadaşları (2016) tarafından eşcinsel yönelime zemin hazırlayan faktörlerin incelendiği çalışmada, ilk eşcinsel ilişkilerin çoğunlukla yakın arkadaşlar arasında olduğu belirtilmektedir. Arkadaşlık ilişkisinden cinsel bir ilişkiye geçiş, eşcinsel ilişkinin temelindeki duygusal yakınlık ihtiyacına işaret edebilir. Bunun yanı sıra babanın fiziksel yokluğu da çocuğu ile duygusal yakınlık kuramamasına neden olabilir. Nitekim Fatgehipon ve arkadaşlarına (2020) göre babanın fiziksel yokluğu ve bundan kaynaklı duygusal yakınlık kuramama sorunu, erkek çocuğunda eşcinsel yönelim gelişimine yol açmaktadır.

Erkek çocuğun baba figürüne ihtiyaç duyması, eşcinsel ilişki ihtiyacının bir nedeni olarak ifade edilmektedir. Bunun nedeni, kişilerin yaşadığı özdeşim sorunu olabilir. Kendi babaları ile özdeşim kuramamak, kendi cinsiyetinden kişilere karşı eksiklik hissetmelerine neden olabilir. Nicolosi'ye (2011) göre erkek eşcinseller için temel sorun, kendilerini aynı cinsiyetteki akranlarından aşağılık hissetmeleridir. Cinsel çekimin temeli de kişinin yaşadığı içsel eksiklik duru-

mudur. Freud'a (2020) göre özdeşim, çocuğun babasının kişilik özelliklerini ve erkeksiliğini içselleştirmesidir ve heteroseksüel gelişim bu şekilde ortaya çıkar. Baba ile özdeşleşememe, yetişkinlikte eşcinsellikle sonuçlanabilir. Baba ile özdeşim kurularak içselleştirilen özellikler ise erkek çocuğunun kadınlara yönelmesini sağlayabilir. Nitekim Adler'e (2017) göre eşcinsellik bireyin karşı cinsle bir araya geldiğinde yaşayacağı başarısızlıktan onu uzak tutan norm dışı bir yoldur. Freud'a göre güçlü bir babanın varlığı ise erkek çocuğun karşı cins ile ilişki kurabilmesini sağlar (Nicolosi 2016b).

Eşcinsel ilişkilerde bireylerin tatmin olamadığı vurgusu yapılmaktadır. Nicolosi (2016a) eşcinsel iki erkeğin ilişkisinde kadın erkek ilişkisinde olduğu gibi bir bütünleşmenin mümkün olmadığını belirtmektedir. Anatomik olarak birbirini tamamlama ve uyumlanma söz konusu olamadığı gibi psikolojik açıdan da kısıtlılık bulunmaktadır. İlişkide tatmin olamama, kişilerin hayal kırıklığı yaşamalarına neden olabilir. Tatmin olamamak, kişileri sürekli bir arayışa ve yeni kişilere yönlendirmektedir. Eşcinsel bireyler arasındaki açık ilişkiler ve çok eşliliğin yaygınlığı çeşitli araştırmalarla (Hoff ve ark., 2010; Kurdek ve Schmitt, 1986; Parsons ve ark., 2012; Seguin ve ark., 2017) ortaya konmuştur. Açık ilişkiler ve çok eşlilik, ikili ilişkiden tatmin olmamanın bir sonucu olarak görülebilir. Tatmin arayışıyla kişilerin bu tür ilişkilere başvurdukları söylenebilir. Ancak başvuru bu yollar da "Bir sürü insan geçiyor, yıpranan siz oluyorsunuz" ifadesinde görüldüğü üzere kişiler için bir çözüm olmamaktadır.

Eşcinsel yönelime sahip her bireyin eşcinsel bir ilişkiye sıcak bakmadığı görülmektedir. Eşcinsel erkek tarafından zaman zaman bir başka erkek arzulansa da bu arzuyu yerine getirmemenin de yollarının arandığı ifade edilmektedir. Eşcinsel yönelime sahip olmak ile yönelimi davranışa dökmek arasında farklılık olduğu söylenebilir. Bayraktar'a (2020) göre de eşcinsel yönelime sahip olmak ile bu yönelimi davranışa döküp yaşam biçimi haline getirmek birbirinden farklı durumlardır. Bireylerin kişisel bir tercih olarak eşcinsel ilişkilerle aralarına mesafe koydukları söylenebilir. Buradaki tercih konusu postmodern yaklaşımlar açısından değerlendirilebilir. Morgan'a (2000) göre tek bir doğru yerine çoklu doğrular vardır. İnsanlar kendi yaşamlarının uzmanıdır ve sorunlarını çözmekte kendilerine yardımcı olacak yeteneklere sahiptirler. Kişilerin kendi uzmanlıklarıyla yaptıkları tercihlere önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Postmodern yaklaşımlar bu tutumu önemsemektedir. Nitekim postmodern yaklaşımların genel özelliklerinden

biri kişisel failliktir (personal agency). Buna göre kişi kendi hayatı hakkında kararları alan ve bunları eyleme döken kişi olarak nitelendirilir (Tarragona, 2008).

Kişiler kendi değerleriyle çeliştiği için LGBT gruplarına ait hissetmemektedirler. Kişisel değerler postmodern yaklaşımlar açısından ele alınabilir. Gladding'e (2012) göre insan ve sorunları söz konusu olduğunda evrensel doğrulardan, ilkelerden ve söylemlerden söz edilemez. Kişisel değerler kendi başlarına önemlidir. Nitekim Tarragona'a (2008) göre postmodern yaklaşımların genel özelliklerinden biri perspektiflerin veya seslerin çeşitliliğine değer vermektir. Böylece kişilerin bakış açılarındaki çeşitliliğe psikolojik danışmanlık sürecinde önem verilir. Mevcut çalışmada katılımcıların kişisel değerler ile eşcinsel yönelim arasında ayırım yaptıkları görülmektedir. Eşcinsel yönelimin değerlere aykırılığı olduğu vurgulanmaktadır. Problem odaklı olmayan bir bakış açısıyla bireyleri suçlamaktan kaçınmak ve bireyselliğini takdir edip saygı duymak postmodern yaklaşımların temel değerlerindedir (Anderson, 2003).

Heteroseksüel Yaşam Tarzı İsteği Ana Temasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada katılımcıların evliliğe dair düşünceleri, psikolojik danışma öncesi ve sonrası olmak üzere iki kısımda değerlendirilebilir. Katılımcıların bir kısmı psikolojik danışmaya başvurmadan önce evlilik düşünmektedirler. Karşı cinsle evlilik isteği, psikolojik danışmaya başvurmalarının altında yatan bir sebep olarak karşımıza çıkmaktadır (Weiss ve ark., 2010). Bulgular, Azhari ve arkadaşları (2019) tarafından eşcinsel erkeklerin cinsel yönelimlerini değiştirmek istemelerinin ardında yatan sebeplerin incelendiği çalışma ile paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmada 6 eşcinsel erkekten 5'i karşı cinsle evlenme isteklerini dile getirmişlerdir. Flentje ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir çalışmada da katılımcılar karşı cinsle evlenme isteklerinden söz etmektedirler. Eşcinsel yönelimlerini bu istekleri ile uyumsuz görmektedirler.

Katılımcıların bir kısmı ise psikolojik danışmaya başvurduktan sonra evlenmeyi düşünmeye başlamışlardır. Psikolojik danışma sürecinin, katılımcılara karşı cinsle duygusal ve cinsel çekim hissetmelerinin önünü açtığı söylenebilir. Weiss ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmada psikolojik danışma süreci ile birlikte katılımcılar karşı cinsle ilgi duyduklarını ve aynı cinsle yönelik ilgilerinin kaybolduğunu ifade etmektedirler. Öncesinde karşı cinsle sadece

arkadaş olarak görmelerine rağmen artık karşı cinsle duygusal ve cinsel yakınlığı arzulayabildiklerini ifade etmektedirler.

Çocuk sahibi olmak istemek kodunda katılımcı erkeklerin baba olmak istedikleri görülmektedir. Eşcinsel yönelimlerinde değişim isteğinde olan bireyler üzerine yapılan çalışmalar, çocuk sahibi olmak istemenin psikolojik danışmaya başvurma sebeplerinden olduğunu göstermektedir (Azhari ve ark., 2019; Flentje ve ark., 2014). Çocuk sahibi olmak istemeye karşı çekingenlik kodunda katılımcıların tereddütleri yer almaktadır. Çocuk istemenin altında katılımcılara göre yaşadıkları zorluklar yatmaktadır. Çocuk sahibi olmaktan ve çocuk yetiştirmekten duyulan kaygının nedeni, kişilerin ebeveynlerinden ihtiyaç duydukları desteği alamamaları olabilir. İhtiyaçlarının karşılanmaması kendilerinde çocuk yetiştiremeyeceklerine dair algı oluşmasına yol açmış olabilir. “Belki korkuyor da olabilirim bilmiyorum. Babam beni doğru düzgün yetiştiremedi ben de onu yetiştiremem diye” ifadesi bu görüşü desteklemektedir.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Katılımcıların dine yükledikleri anlam, inandıkları dinin eşcinsel yönelime ve davranışa nasıl baktığına dair görüşleri detaylı bir şekilde incelenebilir. Böylece algılanan dini yaklaşım ile kurumsal dinlerin eşcinsel yönelime ve davranışa bakış açısının kişilerin yöneliminden rahatsızlık duymaları üzerindeki etkisi detaylı bir şekilde incelenebilir.

Katılımcıların bir kısmı, psikolojik danışma süreci ile birlikte eşcinsel yönelimlerinin azaldığını veya tamamen ortadan kalktığını ifade etmektedirler. Eşcinsel yöneliminde değişim yaşayan kişilerle ilgili bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Postmodern psikolojik danışma yaklaşımları eşcinsel yöneliminden rahatsızlık duyan bireyler ile psikolojik danışma süreci yürütürken kullanılabilir. Psikolojik danışmanlar, danışanın hedeflerine saygı duyan bir pozisyon edinebilir.

Bu çalışmada pornografi izlemenin eşcinsel yönelim üzerindeki etkisine dair bulgulara ulaşılmıştır. Eşcinsel ve heteroseksüel pornoya dair yetişkinlere ve ergenlere bilgilendirmeler yapılabilir.

Extended Abstract

Introduction

Sexual orientation refers to an individual's attraction and desire towards a particular gender. At its core lies the perception of which gender elicits sexual excitement and arousal (Başar, 2013). When an individual's emotional and sexual attraction is directed towards the opposite sex, it is termed as heterosexual orientation. On the other hand, homosexuality is when an individual's sexual attraction is directed towards individuals of their own gender (Roselli, 2018).

Homophobia was first defined by Weinberg in 1969 (Herek, 2000). It expresses irrational fear-based negative attitudes towards individuals with homosexual orientation (Herek, 1984). Studies conducted on homophobia in sports (Saraç and Toprak, 2016; Turan et al., 2018), social media (Dondurucu, 2017; Dondurucu, 2018), and healthcare (Tuna, 2019) have addressed the societal attitudes towards individuals with homosexual orientation across various institutions. Weinberg's concept of homophobia encompasses internalized homophobia as well. While the negative attitudes of the society towards individuals with homosexual orientation are evaluated through homophobia, the negative perceptions of individuals themselves are expressed through the concept of internalized homophobia (Herek, 2004).

Postmodernism is based on critiquing the psychological counseling theories shaped by modernism and its influences. The postmodern approach points out the limitations of the modernist approach while examining human behavior and experience (Tarragona, 2008). It opposes a single definition of "truth" and advocates for the understanding that truth is as varied as the number of individuals (Dinç, 2019). Postmodern approach has also shaped psychological counseling theories. Counseling processes based on postmodernism focus on a non-problematic perspective and avoid blaming the clients (Anderson, 2003).

The client-oriented attitude of postmodern approaches allows for addressing individuals who experience conflict due to their homosexual orientation outside the concept of internalized homophobia. As a matter of fact, approaching individuals who are uncomfortable with their homosexual orientation in terms of

internalized homophobia may prevent these individuals from accessing psychological counseling that is compatible with their world of meaning and values. Accordingly, the aim of the present study is to examine the experiences of adult individuals applying to psychological counseling with the request for a change in their homosexual orientation in terms of postmodern approaches.

Method

The current research was conducted using a qualitative research approach. The aim of qualitative research is to conduct detailed examinations of events that occur in life (Neuman, 2014). Grounded in human-centered approach (Patton, 2014), qualitative research seeks to shed light on participants' perceptions and experiences by thoroughly exploring a topic (Yıldırım and Şimşek, 2008). This approach is particularly valuable when a subject requires exploration offering a platform to amplify "muted voices." The participants' insights and comments are considered essential in this process (Creswell, 2013).

The current research was conducted using the phenomenological research design, which is one of the qualitative research designs. Phenomenology allows for an in-depth examination of phenomena encountered in everyday life that are not fully understood. It explores phenomena that appear in the form of perceptions, experiences, and orientations (Yıldırım and Şimşek, 2008). It allows for the detailed explanation of how an individual experiences a phenomenon capturing its nuances and complexities (Mapp, 2008).

The study group consisted of 6 adult individuals who sought psychological counseling due to the desire for change in their homosexual orientations. Unlike quantitative research, qualitative research is characterized by working with a small number of people (Creswell, 2017). This allows for obtaining detailed information about the phenomenon and enables researchers to delve into detailed issues (Patton, 2014). Creswell (2013) suggests that a group of 3-4 to 10-15 individuals who have experienced the phenomenon is sufficient for qualitative research. Similarly, Yıldırım and Şimşek (2008), maintain that the number of participants should not exceed 10.

Qualitative research employs various data collection methods, including observation, interviews, document analysis (Creswell, 2013). Such studies rely on subjective data such as personal experiences and perceptions (Karataş, 2015). Among

these, interview is the main data collection tool and allows participants to share their experiences (Yıldırım and Şimşek, 2008). In the present study, the “interview” method was used as the data collection method to examine individuals’ seeking psychological counseling due to the desire for change in their homosexual orientations.

The researcher reached out to counselors who work with individuals experiencing issues related to on homosexual orientation and provided them with a detailed explanation of the study detail. counselors who expressed willingness to assist shared the study’s purpose and objectives with their clients. In this process, to ensure client confidentiality no personal information or contact details of the clients were requested from the counselor. Clients who reviewed the study’s details and volunteered to participate were instructed to contact the researcher, directly using provided contact address. This approach prioritized confidentiality and relied on voluntary participation.

Direct quotations that help to reveal people’s thoughts, experiences and feelings constitute raw data in qualitative studies (Patton, 2014). The themes that help to explain the phenomenon are reached with the codes obtained from the raw data. Then the findings are presented in a descriptive narrative. In qualitative studies, data are evaluated in detail and participants’ statements are directly included (Yıldırım & Şimşek, 2008). In the present study, the audio recordings totaled 250 minutes. The transcript of the recordings consisted of 48 pages. Within the framework of the themes determined based on the literature on discomfort with homosexual orientation, the findings were defined by direct quotations from the participants.

Results

As a result of the content analysis of the research, three main themes were reached: Attitudes towards homosexual orientation, attitudes towards homosexual lifestyle and desire for heterosexual lifestyle.

Under the main theme of attitude towards homosexual orientation, there are two sub-themes emerged on views on homosexuality and decision-making to seek psychological counseling. Under the main theme of attitude towards homosexual lifestyle, two sub-themes were identified: views on homosexual relationships and views on LGBT groups. Finally under the main theme of desire for heterosexual lifestyle, the two sub-themes are views on marriage and views on having children.

Conclusion, Discussion and Suggestions

Individuals who seek psychological counseling due to the desire for change in their homosexual orientation perceive their orientation as abnormal. They do not only express discomfort with their homosexual orientation but also emphasize a strong desire not to act on or actualize it. Another perspective shared by participants is the belief that homosexuality can develop in life, with some attributing it to exposure to homosexual pornography can pave the way for homosexual orientation. Additionally, views on upbringing highlight the significant influence of a child's environment in shaping sexual orientation. The first factor influencing individuals who feel discomfort with their homosexual orientation to seek psychological counseling is hope. Encountering a psychologist who works in this field can be a hopeful situation for individuals who feel discomfort with their homosexual orientation. Another factor influencing the decision to seek psychological counseling is the psychological distress individuals experience. It is observed that individuals feel distressed and depressed due to their homosexual orientations.

One of the views of the participants regarding homosexual relationships is that such relationships are focused on sexuality. It is emphasized that the motivation that keeps homosexual couples together is sexuality. Participants highlight that individuals in homosexual relationships are often unsatisfied. This dissatisfaction can be seen as a result of individuals not being able to emotionally and sexually satisfy each other. It is observed that not every individual with a homosexual orientation is open to a homosexual relationship.

Conservative belief, religious values, and a reluctance to embrace homosexual orientation contribute to individuals feeling disconnected from LGBT groups. Those seeking changes in their homosexual orientations emphasize various characteristics of LGBT groups that cause discomfort. Criticism orientation, concerns about funding sources, and attitudes viewed as disrespectful to various societal values. Participants expressed that these groups focus less on advocating for the rights of homosexual individuals and more on activities they find inappropriate or misaligned with their own beliefs.

In the study, participants' thoughts on marriage can be evaluated in two parts: before and after psychological counseling. Some participants consider marriage before seeking psychological counseling. However, some participants start con-

sidering marriage after seeking psychological counseling. The psychological counseling process can be said to open the way for individuals to feel emotional and sexual attraction towards the opposite sex.

Male participants expressed a strong desire to become fathers, highlighting that this aspiration has been a long-standing part of their lives and cherished dream they hope to realize. Their desire to have children is closely linked to their wish to establish a family. The “hesitation towards wanting to have children” code captured the participants’ doubts and uncertainties surrounding this aspiration.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Neslihan AYDIN

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

- Adler, A. (2017). *Eşcinsellik üzerine*. Say Yayınları.
- Akvardar, Y., Çalpak, E., Etaner, U., Hürol, C., Sunat, H., Tükel, R., Üçok, A., ve Yücel, B. (2015). *Psikanalitik kurama giriş*. Bağlam Yayınları.
- American Psychological Association. (2008). *Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality*. Washington, DC: Author.
- Anderson, H. (2003). Postmodern Social Construction Therapies. In G. Weeks, T. L. Sexton, & M. Robbins (Eds.), *Handbook of family therapy* (pp. 125-146). New York: Brunner-Routledge.
- Anderson, H. (2005). Myths about “Not-Knowing”. *Family Process*, 44(4), 497-504.
- Ataman, H. (2015). Avrupa sosyal şartının LGBTİ’lerin ekonomik ve sosyal haklar alanında uğradıkları ayrımcılık açısından değerlendirilmesi. Y. Tar (Ed.), *Çalışma hayatında ayrımcılık ve ayrımcılığa karşı mücadele içinde* (s. 109-115). Kaos GL Dergisi Yayınları.
- Ayten, A., ve Anık, E. (2014). LGBT bireylerde dini inanç, din ve Tanrı tasavvuru, dini ve manevi başa çıkma süreci. *Dinbilimleri Journal*, 14(2).
- Azhari, N. K., Susanti, H., & Wardani, I. Y. (2019). The voice of Indonesian gay men who want to have heterosexual orientation. *Enfermeria Clínica*, 29, 500-504.
- Bailey, J. M., Vasey, P. L., Diamond, L. M., Breedlove, S. M., Vilain, E., & Epprecht, M. (2016). Sexual orientation, controversy, and science. *Psychological Science in the Public Interest*, 17(2), 45-101.
- Başar, K. (2013). Bedensel cinsiyet, cinsiyet kimliği, cinsel yönelim. *Eşcinsellik Bilgilendirme Dosyası*, 10, 14-17.
- Başar, K., ve Yüksel, Ş. (2014). Çocukluktan yetişkinliğe cinsiyet kimliği ile ilgili sorunlar: Uygun değerlendirme ve izlem. *Psikiyatride Güncel*, 4, 389-404.
- Bayraktar, Z. (2020). *İnterseks-hermafrodit ve eşcinsel*. Motto Yayınları.
- Beckstead, A. L. (2002). Cures versus choices: Agendas in sexual reorientation therapy. *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy*, 5(3-4), 87-115.
- Beckstead A. L., & Morrow, S. L. (1999). “Gay is not me”: Seeking congruence through sexual reorientation therapy. (Poster presentation). American Psychological Association, Boston.
- Benoit, M. (2005). Conflict between religious commitment and same-sex attraction: Possibilities for a virtuous response. *Ethics & Behavior*, 15(4), 309-325.
- Cox, S. & Pruden, D. (2020). Working with members of the church of Jesus Christ of latter-day saints who struggle with unwanted same-sex attractions and behaviors. *Journal of Human Sexuality*, 11, 4-14.

- Creswell, J. W. (2013). Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (*Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir; çev. edt.*), Siyasal Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi, (*Halil Ekşi, çev. edt.*), Edam Yayınları.
- Dembroff, R. A. (2016). What is sexual orientation? *Philosophers' Imprint*, 16(3).
- Diamond, L. M. (2003). What does sexual orientation orient? A biobehavioral model distinguishing romantic love and sexual desire. *Psychological Review*, 110(1), 173-192.
- Dinç, M. (2019). *Postmodern Terapiler ve Bağımlılık*. Yeşilay.
- Doğan, E. T. (2015). İşgücü piyasasında cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği ayrımcılığının sosyal politika açısından değerlendirilmesi. Y. Tar (Ed.), *Çalışma hayatında ayrımcılık ve ayrımcılığa karşı mücadele* içinde (s. 57-76). Kaos GL Dergisi Yayınları.
- Dondurucu, Z. B. (2017). Ötekileştirme pratikleri bağlamında internet gazetelerinde eşcinselliğin sunumu. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 990-990.
- Dondurucu, Z. B. (2018). Eşcinsellik temelli nefret söylemi içeren iletilerin Twitter'da incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 513-534.
- Fatgehipon, A., Azizah, F., & Bin Tahir, S. (2020). LGBT among students: A case study at several universities in Indonesia. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8, 431-447.
- Flentje, A., Heck, N. C., & Cochran, B. N. (2014). Experiences of ex-ex-gay individuals in sexual reorientation therapy: Reasons for seeking treatment, perceived helpfulness and harmfulness of treatment, and post-treatment identification. *Journal of Homosexuality*, 61(9), 1242-1268.
- Freud, S. (2020). *Cinsellik üzerine*. Say Yayınları.
- Gladding, S. T. (2012). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Golom, F. D., & Mohr, J. J. (2011). Turn it off! The effects of exposure to male-male erotic imagery on heterosexuals' attitudes toward gay men. *Journal of Sex Research*, 48(6), 580-589.
- Hamilton, J. H. & Henry, P. J. (2019). Working with evangelical Christian clients who have unwanted same-sex attractions. *Journal of Human Sexuality*, 10, 4-16.
- Herek, G. M. (1984). Beyond "Homophobia": A social psychological perspective on attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*, 10(1-2), 1-21.
- Herek, G. M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 19-22.
- Herek, G. M. (2004). Beyond "Homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1(2), 6-24.
- Hoff, C. C., Beougher, S. C., Chakravarty, D., Darbes, L. A., & Neilands, T. B. (2010). Relationship characteristics and motivations behind agreements among gay male couples: Differences by agreement type and couple serostatus. *AIDS Care*, 22(7), 827-835.

- Kararımk, Ö., ve Bugay, A. (2010). Postmodern diyalog: Öyküsel psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 24-36.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karten, E. Y., & Wade, J. C. (2010). Sexual orientation change efforts in men: A client perspective. *Journal of Men's Studies*, 18(1), 84-102.
- Kudret, H. A. (2020). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Türk Anayasa Mahkemesi kararları ışığında yasaklanan ayrımcılık temeli olarak cinsel yönelim. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 26(2), 1079- 1110.
- Kurdek, L. A., & Schmitt, J. P. (1986). Relationship quality of gay men in closed or open relationships. *Journal of Homosexuality*, 12(2), 85-99.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
- Maina, E., Butto, D., & Murigi, M. (2016). Predisposing factors to homosexuality among men in Kilifi Town- Kenya. *Universal Journal of Medical Science*, 4(3), 88-93.
- Mapp, T. (2008). Understanding phenomenology: The lived experience. *British Journal of Midwifery*, 16(5), 308-311.
- Maxwell, J. A. (2019). Distinguishing between quantitative and qualitative research: A response to Morgan. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(2), 132-137.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy?* Dulwich Centre Publications.
- Neimeyer, R. A. (1993). An appraisal of constructivist psychotherapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 221-234.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitapevi.
- Newcomb, M. E., & Mustanski, B. (2010). Internalized homophobia and internalizing mental health problems: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(8), 1019-1029.
- Nicolosi, J. (2011). *Homoseksüelliği önleme rehberi*. Kaknüs Yayınları.
- Nicolosi, J. (2016a). *Onarım terapisi*. Kaknüs Yayınları.
- Nicolosi, J. (2016b). What Freud really said about homosexuality and why. *Journal of Human Sexuality*, 7, 24-42.
- Parsons, J. T., Starks, T. J., Gamarel, K. E., & Grov, C. (2012). Non-monogamy and sexual relationship quality among same-sex male couples. *Journal of Family Psychology*, 26(5), 669-677.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Roselli, C. E. (2018). Neurobiology of gender identity and sexual orientation. *Journal of neuroendocrinology*, 30(7).
- Saraç, L., ve Toprak, N. (2017). Sporcu kimliği ve homofobi ilişkisinin sporcu üniversite öğrencisi adayları örnekleminde incelenmesi. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(2), 79-84.

- Séguin, L., Blais, M., Goyer, M.-F., Adam, B., Lavoie, F., Rodrigue, C., & Magon-tier, C. (2017). Examining relationship quality across three types of relationship agreements. *Sexualities, 20*, 86-104.
- Shidlo, A., & Schroeder, M. (2002). Changing sexual orientation: A consumers' report. *Professional Psychology: Research and Practice, 33*(3), 249-259.
- Sullins, D. P., Rosik, C. H., & Santero, P. (2021). Efficacy and risk of sexual orientation change efforts: A retrospective analysis of 125 exposed men. *F1000Research, 10*, 222.
- Sutton, P. (2020). Serving clients with unwanted same-sex attraction and behavior as Catholics: A qualitative study. *Journal of Human Sexuality, 11*, 15-33.
- Tarragona, M. (2008). Postmodern/Post-Structuralist Therapies. In J. Lebow, *21st Century Psychotherapies*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Throckmorton, W. (1998). Efforts to modify sexual orientation: A review of outcome literature and ethical issues. *Journal of Mental Health Counseling, 20*(4), 283.
- Tozer, E. E., & Hayes, J. A. (2004). Why do individuals seek conversion therapy?: The role of religiosity, internalized homonegativity, and identity development. *The Counseling Psychologist, 32*(5), 716-740.
- Tuna, E. (2019). Türkiye'de ruh sağlığı çalışanlarının gey ve lezbiyenlere yönelik tutumları. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi, 6*(2), 149-168.
- Turan, E. B., Uğurlu, A. ve Dilara, A. (2018). Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan öğrencilerin sporda homofobiye bakışı: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 1*(2), 81-89.
- Weiss, E. M., Morehouse, J., Yeager, T., & Berry, T. (2010). A qualitative study of ex-gay and ex-ex-gay experiences. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health, 14*(4), 291-319.
- Wen, G., & Zheng, L. (2019). The influence of internalized homophobia on health-related quality of life and life satisfaction among gay and bisexual men in China. *American Journal of Men's Health, 13*(4), 155798831986477.
- Wright, P. J., & Bae, S. (2013). Pornography consumption and attitudes toward homosexuality: A national longitudinal study. *Human Communication Research, 39*(4), 492-513.
- Yalçinoğlu, N., ve Önal, A. (2014). Eşcinsel ve biseksüel erkeklerin içselleştirilmiş homofobi düzeyi ve sağlık üzerine etkileri. *Turkish Journal of Public Health, 12*(2), 100-112.
- Yarhouse, M. A. (1998). When clients seek treatment for same-sex attraction: Ethical issues in the "right to choose" debate. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 35*(2), 248.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryasının Geliştirilmesi

Development of the Values Battery for Children Aged 36 to 72 Months

Özgül POLAT, Sorumlu Yazar, Prof. Dr. | Corresponding Author, Prof. Dr.
Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye
polatozgul@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7426-5771
ROR: 02kswqa67

Mustafa OTRAR, Doç. Dr. | Assoc. Prof.
Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara / Türkiye | Ministry of National Education, Ankara,
Türkiye
mustafa.otrar@meb.gov.tr
ORCID: 0000-0001-8543-6177
ROR: 00jga9g46

Türker SEZER, Doç. Dr. | Assoc. Prof.
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu / Türkiye | Bolu Abant İzzet Baysal University,
Bolu / Türkiye
sezer_t@ibu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-0898-4887
ROR: 01x1kqx83

Elif KURTULUŞ KÜÇÜKOĞLU, Dr. | Ph.D.
Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye
ekurtulus@marmara.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9419-734X
ROR: 02kswqa67

Ebru AYDIN, Dr. Öğr. Üyesi | Assistant Professor
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | İstanbul Kültür University, İstanbul,
Türkiye
e.aydin@iku.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6982-5957
ROR: 05jrvwv37

Nevra ATIŞ AKYOL, Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Ankara Üniversitesi, Ankara / Türkiye | Ankara University, Ankara / Türkiye

nevrarven@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4697-847X

ROR: 01wntqw50

Emine Burcu TUNÇ, Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye

burcu.tunc@marmara.edu.tr

ORCID: 0000-0002-8225-9299

ROR: 02kswqa67

Müge YÜKSEL, Prof. Dr. | Prof. Dr.

Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye

muge.yuksel@marmara.edu.tr

ORCID: 0000-0002-7425-2716

ROR: 02kswqa67

Halil EKŞİ, Prof. Dr. | Prof. Dr.

Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye

halileksi@marmara.edu.tr

ORCID: 0000-0001-7520-4559

ROR: 02kswqa67

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 12.06.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.11.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Polat, Ö., Otrar, M., Sezer, T., Kurtuluş Küçüköğlü, E., Aydın, E., Atış Akyol, N., Tunç, E. B., Yüksel, M., Ekşi, H. (2024). 36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryasının Geliştirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 309-348.

<https://doi.org/10.34234/ded.1500390>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Özgül POLAT (%20), Mustafa OTRAR (%10), Türker SEZER (%10), Elif KURTULUŞ KÜÇÜKOĞLU (%10), Ebru AYDIN (%10), Nevra ATIŞ AKYOL (%10), Emine Burcu TUNÇ (%10), Müge YÜKSEL (%10), Halil EKŞİ, (%10)

Öz

Bu çalışmada, 36-72 aylık çocukların değer kazanımlarını ölçmek amacıyla “Değerler Bataryası” adlı bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma, İstanbul’da bulunan çeşitli okullardan gönüllü olarak katılan 2704 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve bu doğrultuda erken çocukluk döneminde kazanılması gereken değerler belirlenmiştir. Ölçek maddeleri, çocukların bilişsel gelişim seviyelerine uygun olarak hikâyeleştirilmiş ve görsellerle desteklenmiştir. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği, uzman görüşleri ve istatistiksel analizlerle test edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Sonuçlar, ölçeğin 7 faktörlü yapısının doğrulandığını ve tüm maddelerin modelle uyumlu olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları, “Değerler Bataryasının” 36-72 aylık çocukların değer kazanımlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Bu araç, her bir değeri ayrı ayrı ölçme imkânı sunarak uygulama kolaylığı sağlamaktadır. Bu ölçeğin, erken çocukluk döneminde değer eğitimi alanındaki çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Değerler, 36-72 Aylık Çocuklar, Okul Öncesi Dönem

&

Abstract

This study aims to develop the “Values Battery,” a scale designed to assess the value acquisition of children aged 36-72 months. The study group comprises children aged 36-72 months who attended preschool during the 2023-2024 academic year. The research involved the voluntary participation of 2,704 children from diverse schools across Istanbul. A comprehensive literature review was carried out in the study, and values deemed essential for acquisition during early childhood were identified accordingly. The scale items were narrated to the children as stories and enhanced with visuals to suit their cognitive development levels. Expert opinion and statistical analysis were used to test the validity and reliability of the scale. To test the validity and reliability of the scale, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used. The results showed that the 7-factor

structure of the scale was confirmed and that all of the items were compatible with the model. The results of the study indicate that the “Values Battery” is a valid and reliable instrument for the measurement of the acquisition of values in children between 36 and 72 months of age. This tool is easy to use because it allows each value to be measured separately. It is anticipated that the Values Battery will make an important contribution to research on learning to value in early childhood.

Keywords: Values Education, Values, 36-72-Month-Old Children, Preschool Period

Giriş

Değerler, en geniş tanımı ile belirli eylemlerin iyi veya arzu edilir olup olmadığını belirlemede bize rehberlik eden temel ilkeler ve inançlardır. Başka bir deyişle bireyin kendi isteklerini gerçekleştirirken başkalarının haklarını korumasını, başkalarının haklarını kabul etmesini, toplumsal ve evrensel refahı korumasını sağlayan inançlardır (Halstead ve Taylor, 2000). Çocuklar değerleri yaşamlarının çok erken dönemlerinde; başlangıçta ailelerinden, ilerleyen dönemlerde akranlarından, oyun gruplarından, medyadan, yerel topluluklardan ve diğer kurumlardan öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların yaşamlarının ilk iki yılında ahlaki bir anlayış geliştirdiklerine (Kagan ve Lamb, 1987; Buzzelli, 1992) ve bu gelişimin duygusal ve sosyal gelişim ile birlikte ilerlediğine dair çeşitli kanıtlar bulunmaktadır (Dunn, 1988; Kuebli, 1994).

Çocuklar değerleri içine doğdukları ailede edinmektedirler ve bu nedenle okul öncesi eğitim çağına geldiklerinde aynı sınıftaki çocukların dahi farklı değer kazanımlarının olduğu görülebilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocukların hali hazırda geliştirmeye başladıkları değer kazanımlarını desteklemek ve bu değerler üzerine düşünmelerine, değerleri anlamlandırılmalarına ve hayata geçirmelerine yardımcı olmaktır (Halstead ve Taylor, 2000). Bu dönemde eğitimcilerin çocuklara sağladığı fırsatlar, onları gelecek yaşama hazırlamada önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimcilerinin değerlerin öğretiminde aktif ve etkili bir rol oynaması hayati önem taşımaktadır. Çocuklar, kazandıkları değerler ve sosyal etkileşimleri sayesinde zamanla sosyal bir kimlik oluşturmakta ve kendilerini çevreleyen kültürü içselleştirmektedirler. Bu bağlamda, çocuklara değer kazandırmada erken çocukluk döneminin önemi, küçük çocuklara değerlerin nasıl öğretileceği ve ne şekilde değerlendirileceği tartışmaya değer bir konu haline gelmektedir (Polat ve Aydın, 2021).

Türkiye’de 36-72 aylık çocukların değer kazanımları ile ilgili geliştirilmiş ölçme araçları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, 5-6 yaş çocuklara yönelik “Ço-

cuklar için Davranışta Değerler Ölçeği” (Gür, 2013), 8-11 yaş çocuklara yönelik “Çocuklar için Maddi Değerler Ölçeği” (Akın vd., 2013), 7. sınıf düzeyinde olan çocuklara yönelik “Değerler Eğitimi Ölçeği” (Beldağ vd., 2016) gibi ölçme araçlarına rastlanmıştır. Ancak ülkemizde okul öncesi dönemdeki 3, 4 ve 5 yaş grubuna yönelik bütüncül bir anlayışla belirlenmiş bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Dolayısıyla hâlihazırda kullanılan ölçme araçlarının uygulanış şekli, kapsam ve ay gruplarına göre ayırıştırma açısından çeşitli sınırlılıkları bulunduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, ifade edilen sınırlılıklar göz önüne alınarak 36-72 aylık çocukların değer kazanımlarını bütüncül bir anlayışla ele alan ve ay grubunun gelişim düzeyine uygun olarak belirlenmiş daha fazla değeri kapsayan bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak okul öncesi dönemde değer kazanımına dair mevcut literatür gözden geçirilmiş, hali hazırda Türkiye’de kullanılmakta olan ölçme araçlarının güçlü yönleri ve sınırlılıkları tartışılmış, bu sınırlılıklardan hareketle araştırmada geliştirilmesi amaçlanan 36-72 Aylık Çocuklar İçin Değerler Bataryasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak elde edilen sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Teorik Çerçeve

Değer kavramı; insan ve ilişkiler ile ilgilenen psikoloji, felsefe, sosyoloji gibi birçok bilim dalı tarafından çalışılan bir konudur. Farklı bilim dalları kendi odağı doğrultusunda değer kavramını ve değerleri tanımlamada farklılaşmaktadır. Türkçede karşılık olma anlamına gelen “değmek” sözcüğünden türetilmiş olan değer kavramı kelime kökünden de anlaşıldığı üzere, karşılacağı ihtiyaca göre değişen nitelikte anlam kazanmaktadır (Hançerlioğlu, 2005). Aydın’ın (2011) aktardığı üzere değer kavramının felsefi temellerinin antikçağa dayandığı bilinmekle birlikte sosyal bilimlerde kullanımı o kadar eski değildir. Latince “valere” kökünden gelen ve “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarında kullanılan değer kavramı Thomas ve Znaniecki tarafından sosyal bilimlere “sosyal değerler” olarak kazandırmıştır (Thomas ve Znaniecki, 1927; 2006). Değerlerin hayata anlam katma, sosyal hayattaki ilişkileri biçimlendirme, davranışları düzenleme, yaşanan olayları değerlendirmede ölçüt olma gibi özellik ve işlevleri bulunmaktadır (Aydın, 2011; Aydın ve Gürler, 2012). Türk Dil Kurumu tarafından değer ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde de “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; fehamet, kadir, kıymet” ve “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” gibi anlamları olduğu

görülmektedir¹. Eğitim alanında kullanılan farklı tanımlamalar incelendiğinde genel hatları ile değerlerin, duygularımıza, düşüncelerimize ve davranışlarımıza yön veren; kültür ve topluma anlam katan ölçüt ve inançlar olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır (Akbaş, 2004; Elbir ve Bağcı, 2013; Halstead ve Taylor, 2000; Kapkın vd., 2018; Superka ve Johnson, 1975).

İnsan, çevresi ile iletişim halinde olan, topluluk içerisinde yaşayan sosyal bir varlıktır. İnsanların bir araya gelmesi ile oluşan toplumların bir arada kalmasını sağlayan ise bazı bağlardır (Kumbasar, 2011). Toplumsal değerlerde bu bağlar arasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü toplumun üyesi olarak geliştirilen bilgi, inanç, sanat, ahlak, adet, yetenek, alışkanlıklar ve toplumsal kurumlar toplum kültürünü oluşturmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2004). Toplumsal değerlerin, toplumu oluşturan bireylere, sistematik olarak bir plan ve program çerçevesinde sunulması bireyin değerleri anlaması, bilmesi, kazanması, benimsemesi ve davranışa dönüştürmesi için verilen eğitime ise değerler eğitimi denir (Kapkın vd., 2018; Robb, 1998). Son yıllarda, değerler eğitiminin önemi, dünya çapında eğitim sistemlerinde bütünsel gelişimin kritik bir bileşeni olarak geniş çapta kabul görmüştür. Değerler eğitimi, çocukların ahlaki, etik ve sosyal gelişimini teşvik etmeyi, onları bilinçli kararlar vermeleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatmayı, empati ve şefkat göstermeyi ve topluma olumlu katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Papadopoulos vd., 2016). Dolayısı ile günümüz bireyleri, içine doğduğu toplumun kültürel özelliklerini yaşayarak öğrenirken, evrensel kültürel değerleri ve zamanın değişen koşullarına uyum sağlama yeteneğini de geliştirmelidirler. Birey böylelikle içinde doğup büyüdüğü toplumun kültürel değerlerini özümseyerek kültürel kimliğini korumakta ve değişen dünyanın beklentilerine ve evrensel değerlerine uyumlu davranış geliştirebilmektedir. Toplumsal değerler parmak izi gibidir ve insan davranışlarının temelini oluşturmaktadır (Canatan, 2008).

Küreselleşme ile birlikte bilgi çağının getirdiği bir gereklilik olarak bireylerin temel bilgi, beceri ve yeterliliklerinin yanı sıra sosyal ve kültürel değerleri benimseme ve geliştirme, insan haklarına ve farklılıklara saygı duyma, karşılıklı anlayış, empati, iş birliği, yardımlaşma gibi sosyal duygusal anlayış ve değerlerin de dikkate alınması önemlidir (Özdemir, 2011; Yazıcı, 2013). Okul öncesi dönemden itibaren toplumsal ve evrensel değerlerin yeni nesillere kazandırılması, toplumsal bütünlük ve huzurun sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesinde önemli

¹ <https://sozluk.gov.tr/> üzerinden Güncel Türkçe Sözlükte Arama: “değer”

rol oynamaktadır (Aydın ve Gürler, 2012). Bir toplumun kalitesi ve geleceği her yönden iyi yetişmiş ve iyi karakter sahibi insanların varlığına bağlıdır. İnsanlar iyi karaktere kendiliğinden sahip olamazlar. Bu değerler çocuklara aileden başlayarak tüm çevresi tarafından öğretilir (Doğanay, 2009; Hökelekli, 2011). Başka bir ifade ile değerler öğretilir ve öğrenilebilir. Vygotsky ve Bronfenbrenner çocuğun yakın ve uzak çevresinin çocuğun gelişimi üzerindeki doğrudan ya da dolaylı etkisine değinmektedir (Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1979). Bu nedenle, çocuğun gelişimi için erken yaşlarda çocuğun çevresine ve ona sunulan deneyimlere dikkat edilmesi gerektiğini önemle vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Kağıtçıbaşı, 2004; Vygotsky, 1978).

Erken yaşlardan itibaren, eğitim sürecinde duyuşsal boyutun ihmal edilmesi ya da ikinci plana atılması; insanların duygularını, tercihlerini, sevinçlerini, duygulanımlarını, inançlarını, beklentilerini, tutumlarını, takdir duygularını, ahlaki ve etik değerlerini içeren potansiyellerini kullanamamalarını da beraberinde getirecektir (Dilmaç ve Ekşi, 2008). İlgili literatürde, okul öncesi dönemde değerler eğitimi ile ilgili farklı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin değerler eğitimi programlarının çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu gösteren araştırmalar yer almaktadır (Bakan ve Şahin, 2018; Dereli İman, 2014; Kapkın vd., 2018; Neslitürk ve Deniz, 2016; Polat ve Özbey, 2021). Değerler eğitimine yönelik öğretmenlerin (Bayırlı vd., 2020; Kolay Çepni ve Yarar Kaptan, 2021; Kozikoğlu, 2018; Kurtbaş, 2019; Şirin vd., 2016), ailelerin (Uyanık Balat vd., 2011; Yıldız vd., 2021) bilgi ve görüşlerin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca çocuk kitaplarını (Aydın ve Öksüz, 2021; Azizoğlu vd., 2018; Bulut, 2021; Körükçü vd., 2016; Pilav ve Orhan, 2020) ve MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını (Aral ve Kadan, 2018; Sapsağlam, 2016, 2020) değerler eğitimi açısından inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Kuramsal alt yapılar, erken çocukluk döneminin kritik önemi ve yapılan araştırmalardan da anlaşıldığı üzere değerler eğitimi bireysel ve toplumsal fayda bağlamında son derece önemlidir. Ayrıca ülkemizde güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların toplumun değerlerini tanıyıp benimsemeleri, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmeleri için önemli olduğu, güncellenen okul öncesi eğitim programında bu değerler gelişim düzeylerine uygun olarak bütüncül bir şekilde vurgulanmış, bu dönemde kazandırılması gereken değerler listelenmiştir (MEB, 2024, s.20). Ancak literatürdeki bahsi geçen araştırmalardan da anlaşıldığı üzere

ülkemizde yapılan araştırmaların doküman analizi, görüşme gibi yalnızca nitel yöntemlerin kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Erken çocuklukta değerler eğitimi ve değer kazanımı konusunda çok boyutlu ve farklı yöntemler ile bilimsel araştırmalar yapılabilmesi için geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Literatürde çocukluk çağı dönemine yönelik çok sayıda değerler ölçeğine ulaşılabılırken (Akın vd., 2013; Gündüz ve Coşkun, 2012; Uygun ve Engin, 2014) okul öncesi dönem için sınırlı sayıda ölçeğe ulaşılmıştır. Ayrıca 5-6 yaş çocukları için sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, dostluk, paylaşım değerlerini kapsayan Okul Öncesi Değerler Ölçeği (Neslitürk ve Çeliköz, 2015) ve sevgi, saygı, nezaket, iş birliği, sorumluluk değerlerini kapsayan “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğine (Atabey ve Ömeroğlu, 2016) ulaşılmıştır. Değerler eğitiminin geniş kapsamı ve erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gerektiği düşünüldüğünde, bu ölçme araçlarının yaş aralığı ve ele aldıkları değerlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile okul öncesi dönemdeki 36-72 aylık çocuklara yönelik bütüncül bir anlayışla belirlenmiş ve daha fazla değeri kapsayan bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Değerler eğitimi konusunun güncelliği ve her geçen gün artan önemi dikkate alındığında, bu konudaki çalışmaların erken dönem için ortaya çıkan sınırlılığında çözümler üretmek gereklidir (Killen ve Smetana, 2023). Örneğin yapılan bir araştırma sonucunda, çocuklar arasında değerlerin çalışılmasındaki zorluğun çocukluk dönemindeki eksikliklerden değil, çocukların bilişsel gelişim düzeylerine uygun ölçüm araçlarının eksikliğinden kaynaklandığını göstermiştir (Lee vd., 2017). Bir başka açıdan bakıldığında, erken dönemde değer yapısının ne zaman ortaya çıktığı sorusu önemli görülmektedir ve çocuklar 5 yaşına geldiğinde anlamlı bir yapının gözlemlenip gözlemlenmediğinin incelenmesi gerekmektedir (Abramson vd., 2018). Dolayısı ile değerlerin incelenmesi sırasında ortaya çıkan bireysel farklılıklar hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır (Lee vd., 2017). Bu nedenlerle bireysel ve toplumsal katkıları göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi dönemden itibaren çocuklara kazandırılması gereken değerlerin önemi ve bilimsel araştırmalar için gereklilik arz eden ölçek geliştirme sürecinin ilgili literatürde bir sınırlılık olduğu açıktır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı 36-72

aylık (3-4-5 yaş) çocuklar için değerler bataryasının geliştirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryasının geçerlik düzeyi nedir?
2. 36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryasının güvenilirlik düzeyi nedir?

Yöntem

Ölçek geliştirme çalışmalarında tarama modelinin tercih edilmesinin temel nedeni, geniş bir kitle üzerinde belirli bir durumu veya özelliği betimlemeye yönelik veri toplama ihtiyacıdır. Tarama modeli, belirli bir zaman diliminde bireylerin mevcut özelliklerini sistematik bir biçimde değerlendirmeyi sağlar (Büyüköztürk vd., 2012). Ölçek geliştirme sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik gibi psikometrik özelliklerin analiz edilmesi için geniş bir örneklemden veri toplamak gereklidir ve bu ihtiyaç tarama modeli ile karşılanabilir (DeVellis ve Thorpe, 2021). Bu araştırmada, 36-72 aylık çocukların değer kazanımını belirlemek üzere geliştirilen ölçek, tarama modeli kapsamında geniş bir örneklem üzerinde test edilmiştir. Bu süreç, ölçeğin farklı bireylerde benzer sonuçlar verip vermediğini ve genel geçerliliğini değerlendirmede kritik öneme sahiptir (Worthington ve Whittaker, 2006).

Araştırmanın kesitsel bir yapıya sahip olması, belirli bir zaman diliminde çocukların değer kazanımını incelemek açısından önemlidir. Kesitsel araştırmalar, belirli bir dönemde örneklemden veri toplayarak durum tespiti yapmayı amaçlar (Cohen vd., 2007). Bu araştırmada, 36-72 aylık çocukların değer kazanımını bir kesit olarak incelemek, erken çocukluk dönemindeki değer gelişimini anlamak için uygun bir yöntemdir. Kesitsel araştırma tasarımı, veri toplama sürecinin hızla gerçekleştirilmesine ve mevcut durumun genel eğilimlerinin belirlenmesine olanak tanır (Creswell, 2014). Bu şekilde, çocukların değer kazanımlarının toplumsal ve eğitimsel bağlamda nasıl şekillendiği hakkında geniş bir bakış açısı sunulabilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Değerler Bataryasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması için literatürde yeterli örneklem sayısı en az 150 katılımcı olarak belirtilmiştir. Bunun yanında modelde yer verilen parametre sayısı dikkate alınmış olmakla birlikte ($N > P * 10$) daha fazla veriye ulaşılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018; Kline, 2023). Örnekleme ait özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	36-47 ay grubu		48-59 ay grubu		60-72 ay grubu		
		f	%	f	%	f	%	
<i>AFA örnekleme</i>	Kız	166	52,0	220	53,8	274	53,2	
	Erkek	153	48,0	189	46,2	241	46,8	
	Toplam	319	100,0	409	100,0	515	100,0	
	Okul Türü	f	%	f	%	f	%	
	Resmi Bağımsız Anaokulu	192	60,2	164	40,1	155	30,1	
	Resmi Bağımsız Anasınıfı	34	10,7	108	26,4	259	50,3	
	Özel Bağımsız Anaokulu	93	29,2	137	33,5	101	19,6	
	Toplam	319	100,0	409	100,0	515	100,0	
	Okula Devam Süresi	f	%	f	%	f	%	
	Bir yıl	253	79,3	275	67,2	241	46,8	
	İki yıl	60	18,8	121	29,6	255	49,5	
	Üç yıl	6	1,9	13	3,2	19	3,7	
	Toplam	319	100,0	409	100,0	515	100,0	
	<i>DFA örnekleme</i>	Cinsiyet	36-47 ay grubu		48-59 ay grubu		60-72 ay grubu	
			f	%	f	%	f	%
Kız		200	51,2	263	53,5	306	52,9	
Erkek		191	48,8	229	46,5	272	47,1	
Toplam		391	100,0	492	100,0	578	100,0	
Okul Türü		f	%	f	%	f	%	
Resmi Bağımsız Anaokulu		223	57,0	205	41,7	173	29,9	
Resmi Bağımsız Anasınıfı		39	10,0	124	25,2	294	50,9	
Özel Bağımsız Anaokulu		129	33,0	163	33,1	111	19,2	
Toplam		391	100,0	492	100,0	578	100,0	
Okula Devam Süresi		f	%	f	%	f	%	
Bir yıl		311	79,5	340	69,1	273	47,2	
İki yıl		71	18,2	137	27,8	289	50,0	
Üç yıl		9	2,3	15	3,0	16	2,8	
Toplam		391	100,0	492	100,0	578	100,0	

Tablo 1’de örneklem grubunda yer alan çocukların demografik bilgileri incelendiğinde, AFA için ulaşılan örnekleme de yer alan 36-48 ay grubu çocukların

%52,0'ı kız (n=166), %48,0'ı (n=153) erkektir. Bu çocukların %60,2'si (n=192) resmi bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime bir yıl devam etmişlerdir (n=253).

48-59 ay grubu çocukların %53,8'i kız (n=220), %46,2'si (n=189) erkektir. Bu çocukların %40,1'i (n=164) resmi bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime bir yıl devam etmişlerdir (n=275).

60-72 ay grubu çocukların %53,2'si kız (n=274), %46,8'i (n=241) erkektir. Bu çocukların %50,3'ü (n=259) resmi bağımsız anasınıfına devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime iki yıl devam etmişlerdir (n=255).

DFA için ulaşılan örneklemede yer alan, 36-47 ay grubu çocukların %51,2'si kız (n=200), %48,8'i (n=191) erkektir. Bu çocukların %57,0'ı (n=223) resmi bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime bir yıl devam etmişlerdir (n=311),

48-59 ay grubu çocukların %53,5'i kız (n=263), %46,5'i (n=229) erkektir. Bu çocukların %41,7'si (n=203) resmi bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime bir yıl devam etmişlerdir (n=340).

60-72 ay grubu çocukların %52,9'si kız (n=306), %47,1'i (n=272) erkektir. Bu çocukların %50,9'u (n=294) resmi bağımsız anasınıfına devam etmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime iki yıl devam etmişlerdir (n=289).

İşlem Yolu

Ölçme aracının geliştirilmesi sırasında, literatürde tavsiye edilen aşamalar ve dikkat edilmesi gereken hususlar göz önünde bulundurulmuştur (Carpenter, 2018; DeVellis ve Thorpe, 2021; Erkuş, 2012; Hinkin, 2005). Bu doğrultuda, kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve bunun sonucunda, ölçme aracının konusuna dair bir kapsam ve sınır belirlenmiştir (DeVellis, 2003). Bu amaçla, erken çocuklukta değerler eğitimine dair ilgili literatür doğrultusunda, üç farklı yaş grubundaki çocukların kazanması gereken değerler, onların bilişsel gelişimi dikkate alınarak belirlenmiştir (Aspin, 2000; Balat ve Dağal, 2009; Ekşi ve Katılmış, 2011; Halstead ve Pike, 2006; Hildebrandt ve Zan, 2014; Lovat ve Clement, 2008; Pekdoğan, 2017; Sapsağlam 2016; Schwartz, 2007; Schwartz ve Saving, 1995; Sigurdardottir ve Einarsdottir, 2016; Thornberg, 2016; Zajda ve Daun, 2009). Bu değerler ilgili literatür ve ülkemizde okul öncesi dönem çocukları için uygun görülen ve Okul Öncesi Eğitim Programlarında (MEB, 2024a, 151; 2024b, 13) yer verilen değer listelerinin dikkate alınması ile liste-

lenmiştir. 36-47 aylık çocuklar için yardımseverlik (paylaşma-yardımlaşma-iş birliği), sorumluluk, sevgi, mutluluk, nezaket, sabır ve adalet; 48-59 aylık çocuklar için bunlara ek olarak çalışkanlık, merhamet, hoşgörü ve dostluk; 60-72 aylık çocuklar için ise bunlara ek olarak dürüstlük, güvenilirlik, saygı, barış ve ülkesine ve toplumuna bağlılık olmak üzere 16 farklı değer kazanımı olarak belirlenmiştir. Belirlenen değerler listesi çocukların yaşlarına uygunluk açısından 7 uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların görüşleri, ilgili literatür ile programlar çerçevesinde düzenlenmiştir. Ardından, yaş grubunun özellikleri göz önünde bulundurularak değerler gibi soyut kavramların somutlaştırılmasına imkân veren bir strateji olması açısından ölçek maddeleri hikâyeleştirilmiş ve soruları görselleştirebilmek amacıyla 2 kız çocuğu ve 1 erkek çocuğu görseli kullanılmıştır. Görseller seçilirken çocukların dikkatinin hikâye dışındaki bir öğeye yönelmesini engelleyecek basit ve sade figürler olmasına özen gösterilmiştir. Ölçek uygulama sürecinde yararlanılan görsellere Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. 36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryası Hikâye Görselleri

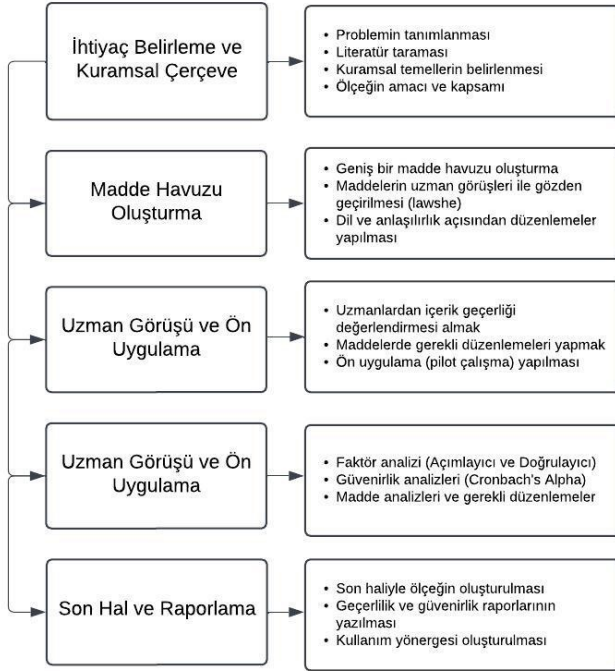
Ölçek uygulamasında, yukarıda yer verilen görseller aracılığıyla her bir değere ait hikayeleştirilmiş maddeler okunmakta ve çocukların yanıtları bu doğrultuda kodlanmaktadır. Aşağıda, Sorumluluk değeri için hikayeleştirilmiş örnek bir maddeye yer verilmiştir:

Ayşe ve Elif, Ayşe’nin odasında oyun oynuyorlardı. Elif’in annesi artık eve gitmeleri gerektiğini söyledi. Ancak bütün oyuncaklar dağılmıştı.

Sence Elif ne yapmalıdır?

Her bir madde çocukların gelişimine uygun bir sadelikte ve birden fazla yargıya da düşünce içermeyecek şekilde hazırlanmıştır (Balci, 2015; Karasar, 1999). Her bir maddenin arkasından gelecek maddelerin önceki maddeler üzerindeki etkisi dikkate alınmış (Ratray ve Jones, 2007) ve buna göre madde/soru havuzu oluşturulmuştur (DeVellis ve Thorpe, 2021). İlk aşamada, madde havuzunda

literatür incelemesi yapan 7 araştırmacı tarafından hazırlanan 36-48 aylık çocuklar için toplam 42 madde, 49-60 aylık çocuklar için toplam 66 madde ve 61-72 aylık çocuklar için toplam 94 madde yer almıştır. Oluşturulan madde havuzu görünüş ve kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur (DeVellis ve Thorpe, 2021; Taşkın ve Akat, 2010). Kapsam geçerliği sınanması için madde havuzuna yönelik 7 alan uzmanından görüş alınmıştır. Lawshe (1975) tekniği ile uzmanlardan alınan görüşler değerlendirilmiştir. Böylelikle ölçeklerin her biri için kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan değerler, madde havuzlarında ayrı ayrı Lawshe analizleri yapılmış ve her bir madde havuzu için kapsam geçerlik ölçütleri doğrultusunda $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde minimum kapsam geçerlik ölçütlerinin 0,99 üzeri değere ulaştığı görülmüştür. Daha sonra deneme uygulaması için hedef kitleyi temsil eden örneklem grubunda taslak uygulama yapılmıştır. Özetle, ölçek geliştirme süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Sürecin aşamaları aşağıda, Şekil 2’de sunulmuştur.



Kaynak: DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). Scale development: Theory and applications. Sage.

Şekil 2: Ölçek Geliştirme Sürecinin Şematik Gösterimi

Öncelikle geliştirilen ölçekler bire bir çocuklar tarafından cevaplandıktan ve veriler elde edildikten sonra, bu veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Son-

rasında, verilerin dağılımları incelenmiş ve kayıp değerler gözden geçirilmiştir. Arkasından, nihai formda 36-47 aylık çocuklar için 42 madde, 48-59 aylık çocuklar için 65 madde ve 60-72 aylık çocuklar için 94 madde uygulanmış ve ilk analizler Rasch model kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesinde farklı modeller kullanılmaktadır ve bunlardan biri Rasch modeldir. Rasch modelin ölçek geliştirme ve uyarlama noktasında pek çok avantajı söz konusudur. Araştırmacılar (Elhan ve Atakurt, 2005; İlhan ve Güler, 2018) Rasch modelin kullanılmasının Klasik Test Kuramına dayalı yöntemlere ilişkin çeşitli sınırlılıkların üstesinden gelmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir. Dolayısı ile ilk analizler için bu model tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Ölçek Geliştirme Süreci Sonrasında İlk Analiz Sonuçları

36-47 Ay			48-59 Ay			60-72 Ay		
Maddeler	Infit	Outfit	Maddeler	Infit	Outfit	Maddeler	Infit	Outfit
YRD2	0,994	0,978	YRD2	0,984	0,742	YRD4*	1,314	1,289
YRD3	1,000	1,021	YRD6	1,061	1,166	SRM5*	1,210	1,351
YRD5	1,023	0,839	SRM5*	1,077	0,975	SVG1	0,957	0,908
SRM3**	1,113	1,268	SVG1	1,043	1,167	SVG2	1,000	0,908
SRM5**	1,077	1,080	SVG6	0,982	0,874	SVG4	1,035	1,029
SVG1	0,967	0,934	MTL6*	1,112	1,067	MTL5*	1,039	1,048
SVG3	1,011	1,150	NZK1**	1053,000	0,863	NZK2*	0,991	1,062
SVG6	0,933	0,964	NZK5**	1094,000	1,248	SB1**	1,088	1,097
MTL2	1,004	0,983	SB1	0,974	0,890	SB5**	1,044	0,909
MTL3	1,058	1098,000	SB3	1,033	0,977	AD5**	0,940	0,890
MTL6	0,980	0,926	SB5	0,963	0,941	AD6**	0,871	0,808
NZK1	0,936	0,858	SB6	1,084	1,026	CSL1	0,908	0,906
NZK5	0,962	0,911	AD1	0,960	0,962	CSL2	0,911	0,840
NZK6	0,884	0,825	AD5	0,855	0,886	CSL4	0,849	0,784
SB3	1,005	1,036	AD6	0,887	0,821	HSG3**	1,027	1,251
SB4	1,032	1,041	CSL2**	1,030	1,041	HSG4**	1,070	1,087
SB5	0,970	0,995	CSL4**	1,021	1,002	MRH2	0,963	1,072
AD1	1,024	1,188	HSG2**	0,999	1,019	MRH3	0,958	0,875
AD4	1,028	1,117	HSG3**	1,092	1,222	MRH5	0,967	1,127
AD6	0,988	0,975	MRH2	0,946	0,764	DST2	1,039	0,931

MRH4	0,900	0,864	DST3	0,962	1,055
MRH5	0,881	0,905	DRS3	1,139	1,231
DST2	1,038	1,242	GVN4**	0,921	0,918
DST5	1,022	0,963	GVN5**	0,909	0,946
DST6	1,002	0,962	SYG6*	1,108	1,066
			BRS3*	1,120	1,025
			ÜTB1	0,830	0,783
			ÜTB2	0,913	0,837
			ÜTB4	0,896	0,848

* Tek madde ile ölçülen değer; ** İki madde ile ölçülen değer

Tablo 2 incelendiğinde Rasch Model kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan bulgular görülmektedir. Öncelikle ölçeklerin tek boyutluluk varsayımı Principal-Axis Faktör analizi ile test edilmiştir. Ayrıca yerel bağımsızlık varsayımının test edilmesi için Yen (1984) Q3 istatistiği kullanılmıştır. Maddeler arasındaki artık değerlere ilişkin bir korelasyon katsayısı olarak ifade edilen Q3 istatistiği, madde çiftleri arasındaki bağımlılığı gösteren bir istatistiktir (Christensen vd., 2017). Yen'in Q3 istatistiğinin değerlendirilmesinde 0,20 ölçütü kullanılmakla birlikte (Christensen vd., 2017), 0,30 ölçütü de (Røe vd., 2014) dikkate alınmaktadır. Madde uyum istatistikleri Infit ve Outfit değerleriyle incelenmiştir. Bu iki değer birlikte değerlendirilmekte ve 0,50 ile 1,50 arasında olması madde model uyumunun sağlandığını göstermektedir (Linacre, 2019). Rasch Model kapsamında güvenilirlik için Person Reliability kullanılmıştır. Person Reliability diğer güvenilirlik katsayılarında olduğu gibi 1,00'e ne kadar yakınsa güvenirliliğin o kadar yüksek olduğu bilinmektedir. Bu katsayı aynı zamanda Person Separation Reliability olarak da bilinmektedir (Chang vd., 2014; de Ayala, 2009). Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısında olduğu gibi Rasch analizinden elde edilen güvenilirlik indeksi için de 0,70 değerinin ölçüt olarak alınması önerilmektedir (Walker vd., 2012). Infit ve outfit değerleri madde uyum istatistiklerini vermektedir ve tüm ölçeklerde 0,50 ile 1,50 aralığında olması beklenen değerler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tüm maddelerin modelle uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Öncelikle, 36-47 aylık çocuklar için elde edilen sonuçlar incelendiğinde, toplam 20 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapının elde edildiği ve bu yapının toplam varyansın %34,9'unu açıkladığı görülmektedir. Bunun yanında, ölçeğin Cronbach's α ve McDonald's ω değerleri 0,84 olarak hesaplanmış ve güvenilirlik koşulunun sağlandığı ortaya çıkmıştır (DeVellis ve Thorpe, 2021; Walker vd., 2012).

Ölçeğin ilk taslağını içeren yapısının 7 boyut (7 değer temelinde) ve toplam 42 maddenin analizi sonrasında, tüm boyutlardan elde edilen 20 maddelik bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. İkinci olarak, 48-59 aylık çocuklar için elde edilen sonuçlar incelendiğinde, toplam 25 maddeden oluşan tek boyutlu yapının ortaya çıktığı ve ölçeğin toplam varyansın %32,13'ünü açıkladığını göstermiştir. Bunun yanında ölçeğin Cronbach's α ve McDonald's ω değerleri 0,84 olarak hesaplanmış ve güvenilirlik koşulunun sağlandığı ortaya çıkmıştır (DeVellis ve Thorpe, 2021; Walker vd., 2012). Ölçeğin ilk taslağını içeren yapısının 11 boyut (11 değer temelinde) ve toplam 65 maddenin analizi sonrasında, tüm boyutlardan elde edilen 25 maddelik bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. Son olarak, 60-72 aylık çocuklar için elde edilen sonuçlar incelendiğinde, toplam 29 maddeden oluşan tek boyutlu yapının ortaya çıktığı ve ölçeğin toplam varyansın %31,88'ini açıkladığını göstermiştir. Bunun yanında Cronbach's α ve McDonald's ω değerleri 0,87 olarak hesaplanmış ve güvenilirlik koşulunun sağlandığı ortaya çıkmıştır (DeVellis ve Thorpe, 2021; Walker vd., 2012). Ölçeğin ilk taslağını içeren yapısının 16 boyut (16 değer temelinde) ve toplam 94 maddenin analizi sonrasında, tüm boyutlardan elde edilen 29 maddelik bir yapıya dönüştüğü görülmüştür.

İlk analizde ulaşılan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, ölçek yapılarının araştırmalarda kullanılacak geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Ancak açıklanan varyans oranlarının kabul sınırlarının alt sınırına yakın olması (Büyüköztürk, 2013), hatta alt boyut açısından değerlendirildiğinde, bu oranın %50-60 olmasının beklenmesi ve ölçme aracının kabul edilebilirliği açısından bu oranın kesme noktası olarak belirtilmesi dikkat çekicidir (Hair vd., 2009; Yong ve Pearce, 2013). Tasarlanan boyutlara ilişkin maddelerin analiz sonucunda tüm taslak formların değişmesi, çok sayıda madde kayıplarının yaşanması, tek boyutlu yapıların oluşması, bazı ölçeklerde her bir boyut için bir ya da iki madde kalmış olmasının literatürde kapsam geçerliği sorunu olarak değerlendirilmektedir ve faktör başına en az 2 ya da 3 madde sınırı önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Yong ve Pearce, 2013). Bunların yanında geniş bir etki alanına sahip ve/veya çok boyutlu olarak kavramsallaştırılan yapıların, yapıyı değerlendirmek için daha fazla madde gerektirmesine de vurgu yapılmıştır. Çünkü birbirine çok benzeyen ve yapının tüm alanını ölçmeyen maddeler oluşturulursa, kapsam geçerliliği sağlanamayacağı belirtilmiştir. Ölçekten elde edilen sonuçlar ile yapılan çıkarımlar nihai ölçek maddelerine dayanılarak gerçekleştirilmektedir ve bu nedenle nihai ölçek formu kullanılarak yapılan çıkarımlara güvenilebilmesi için bu maddelerin görünüş geçerliliğine sahip olması beklenmektedir (Hardesty ve Bearden, 2004). Araştırmacıların

ampirik kriterlere dayalı olarak bir faktörün elde tutulmasına yönelik kanıtları ne kadar sağlam olursa olsun, bir faktörün anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesinin o faktörü elde tutmaları için önemli görülmesi gerekmektedir. Ayrıca bir faktördeki madde sayısı ne kadar fazla olursa, gelecekteki çalışmalarda güvenilir bir faktör olacağına dair güven de o kadar artacaktır (Worthington ve Whittaker, 2006). Dolayısıyla elde edilen ölçeklerin çocukların sahip oldukları değerleri ayrı ayrı ölçmede istenilen güveni oluşturamayacağı göz önünde bulundurulmuş ve çeşitli önlemler alınarak analizlerin yenilenmesi planlanmıştır. Çünkü tek boyutlu bir yapının uygulanması sonucunda, katılımcıların değerleri yüksek ya da düşük gibi değerlendirmelerin yapılması uygun değildir. Bu bağlamda, değerlerin belirlenmesinde her bir değer için belirlenen ve o değer ölçülmesini amaçlayan maddelerin tamamının bir yapıyı ölçmesi gerektiği, her bir değer tek başına da o değer ölçümünün yapılabilmesinin uygulayıcıya ve değerlendiriciye pratik uygulama sağlayacağı düşünülmüştür.

İlk uygulamada istenilen sonuçların elde edilememesinin temel olarak iki sebebi olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki veri toplama sürecinin başlarında ülkemizde yıkıcı bir depremin yaşanmış olmasının aileleri çocukları ile çalışma yapma konusunda tereddütte itmiş olması, onların çocuklarının araştırmaya katılımına verdikleri onaylar konusunda olumsuz geri dönütlerin vermelerine neden olmuş ve önlem olarak gönüllü katılımı destekleyen ailelerin çocukları ile çalışılmış olmasıdır. Bu durum, ulaşılan verilerin arzu edilen, hedeflenen sayıda olmasını engellememiş ancak, veri çeşitliliğini ve sayısını artırma gayretinin önüne geçmiştir. İkinci olarak değerler hem insan zihni hem de eylemiyle bağlantılıdır ve bireyler, kültürel gruplar ve toplumlar düzeyinde ortaya çıkarlar. Literatürde değerlerin kavramsallaştırılması, vurgunun insan zihnine mi yoksa eyleme mi, bireylere mi yoksa kültürel gruplara mı ya da değerlerin duruma özgü doğasına mı yoksa evrenselliğine mi yapıldığına bağlı olarak değişmektedir (Barni vd., 2014; Johansson vd., 2018). Örneğin ebeveynler çocuklarına değerleri bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğretirler. Ancak değerlerin insanlar için anlamları ve içerikleri farklılık gösterebilir. Dolayısıyla bazı değerler ebeveynler için önemliken bazı değerler daha az önemli hatta önemsiz olabilir (Schwartz, 2012). Yapılan bir araştırma bu durumu destekler kanıtlar üretmiştir. 163 müdür, 425 öğretmen ve 390 ebeveyn katılımı ile okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda, her katılımcının değerlerin öncelik sırasını belirttiği görüşlerin farklılaştığı görülmüştür (Ülavere ve Veisson, 2015). Dolayısı ile çocukların okula deneyimlerinden edindikleri bir dizi farklı değerle gelmeleri doğaldır (Halstead ve Taylor, 2000). Bu durum, uygun değerleri belirlemenin ve tutarlı bir

yaklaşım sergilemenin zorluğunu beraberinde getirir. Değerleri listelemekte bir sorun yoktur, ancak değerleri uyguladığımızda ortaya çıkan farklılıklar kaçınılmaz bir durumu karşımıza çıkarmıştır (Halstead, 1996). Bahse konu gerçeklikten hareketle ilk uygulamada elde edilen ve daha önce düzenlenmiş olan kavramsal yapının bozulmasının en önemli nedeni, değerlerin bireyler arasında farklılık göstermesi olarak açıklanabilir (Fischer ve Schwartz, 2011). Ek olarak değerler nispeten erken yaşlarda ortaya çıkarken, çocukluk boyunca uzun süreli bir gelişim geçirirler (Shachnai ve Daniel, 2020). Bu gelişim süreci değerlerin çocuklar tarafından anlaşılması ile yetişkinler tarafından anlaşılması arasında farklılık olduğunu göstermektedir (Döring vd., 2010). Çocukların bilişsel gelişimleri düşünüldüğünde, ortaya çıkan bulgular düşündürücüdür. Yapılan bir araştırma ile küçük çocukların bir değer altında yatan motivasyona atıfta bulunma olasılığının daha düşük olduğunu, bir değer davranışsal görüntüsüne atıfta bulunma olasılığının ise daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Shachnai ve Daniel, 2020). Yani değerlerin erken dönemde incelenmesi ve ortaya çıkan sonuçların gelişimsel, kültürel, bireysel ve çevresel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Tüm bu açıklamaların sonrasında, daha fazla katılımcı çocuktan veri toplamanın faydalı sonuçlar doğuracağı düşünülmüştür. Bu bağlamda, araştırmacılar verilerin toplanmasında daha fazla çeşitlilik sağlamak (gelir düzeyi, ay grubu dağılımı, İstanbul ili ilçelerinin sayısının artırılması, ailelerin çocuklarının katılıma onay vermeleri için araştırma sürecinin açık ve anlaşılır olarak anlatılması ile ret sayısını azaltma vb.), yeni veriler toplama ve ölçek analizlerini yinelemek için önlemler almışlardır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada, öncelikle İstanbul'da bulunan bir üniversite Etik Kurul Komisyonundan etik kurul izni ve Millî Eğitim Bakanlığından uygulama izni alınmıştır. Uygulama izninin ilçelere ulaşması ile birlikte okullara gidilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş verilerin gizliliği taahhüt edilmiştir. Okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından izin verilen sınıflardaki çocuklar aracılığı ile araştırma ve veri toplama süreci hakkında aydınlatıcı bilgilerin yer aldığı, gönüllü ebeveynlerin çocuklarının katılımlarını resmileştirecekleri Onam formları gönderilmiştir. Ebeveynlerinden araştırmaya katılım izni alınan çocuklar, araştırma örneklemine dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri, 36-72 Aylık Çocuklar için Değerler Bataryası (Çİ-DeB) içeriğinde yer alan taslak maddeler, araştırmacılar tarafından birebir, her bir maddeye ilişkin hikayeler çocuklara sorularak, her bir çocuk ile ortalama 30 dakika aralığında uygulama yolu ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çİ-DeB çocuklar tarafından bire bir cevaplandıktan ve veriler elde edildikten sonra, bu veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öncelikle verilerin dağılımları incelenmiş, kayıp değerler gözden geçirilmiştir. Sonrasında, nihai formda 36-72 aylık çocuklar için 42 madde uygulanmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Bataryanın geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği ve kapsam geçerliği kullanılmıştır. Bu çalışmada, tasarlanan 7 faktörlü modelin 36-72 aylık çocuklar için geçerli olup olmadığını görmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA tasarlanan bir modeldeki değişkenler arasında bulunan ilişkinin test edilmesi, ulaşılan verilerin önerilen modeli doğrulayıp doğrulamadığının kontrol edilmesi amacı ile kullanılmakta ve yapı geçerliği için kullanılan başlıca yöntemlerden birisi olarak ifade edilmektedir (Kline, 2023; Tabachnick ve Fidell, 2007). Değerler bataryasının geçerlilik ve 7 faktörlü modelin kabul edilebilirliğini incelemek için Mplus (Muthen ve Muthen, 2012) kullanılmıştır.

Bulgular

Aşağıda, Çİ-DeB'in geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği sınanması için, Lawshe (1975) tekniğinin gerektirdiği gibi, uzmanlardan yarı yapılandırılmış görüşme formunda uygun, uygun değil ve değiştirilerek kullanılabilir şeklinde görüş alınmış; elde edilen veriler, kodlanarak puana dönüştürülmüştür. Böylelikle listelerin her biri için kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Uygun" görüşlerini belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

$$KGO = \frac{N_U}{N/2} - 1$$

Bu formülde N_U , maddeye gerekli diyen uzman sayısını N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını, göstermektedir. Elde edilen KGO'nun istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek bakımından kapsam geçerlik ölçütleri $p=0.05$ anlamlılık düzeyindedir (Lawshe, 1975). Beş alan uzmanına (ölçme değerlendirme, okul öncesi eğitimi) gönderilen maddeler için kapsam geçerlik

oranının minimum değeri 0,99 olarak kabul edilmektedir. Çİ-DeB için madde havuzunda bulunan maddeler 0,99 üzeri değere ulaşmış ve elde edilen değerlerin 36-72 ay grubu çocuklar için 7 değere ilişkin toplam 42 maddenin kapsam geçerliği kriterlerini karşılamış olduğu anlaşılmıştır. Bu değerler; yardımlaşma, sorumluluk, sevgi, mutluluk, nezaket, sabır ve adalettir.

AFA Sonuçları

Çİ-DeB'in yapı geçerliği için AFA yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 3 ve 4'te sunulmuştur.

	YRD	SRM	SVG	MTL	NZK	SBR	ADL
M1	0.572*	0.565*	0.697*	0.668*	0.630*	0.479*	0.515*
M2	0.713*	0.453*	0.695*	0.785*	0.661*	0.653*	0.547*
M3	0.767*	0.530*	0.582*	0.767*	0.636*	0.607*	0.593*
M4	0.490*	0.603*	0.670*	0.720*	0.596*	0.654*	0.537*
M5	0.668*	0.510*	0.670*	0.710*	0.744*	0.707*	0.724*
M6	0.570*	0.619*	0.649*	0.732*	0.685*	0.585*	0.697*

*Madde yüklerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir.

YRD: Yardımlaşma; SRM: Sorumluluk; SVG: Sevgi; MTL: Mutluluk; NZK: Nezaket; SBR: Sabır; ADL: Adalet

Tablo 3'te Çİ-DeB'in içerisinde yer alan yardımlaşma, sorumluluk, sevgi, mutluluk, nezaket, sabır ve adalet değerlerinin madde yükleri yer almaktadır. Tüm maddelerin aldıkları yük değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu bulunmuştur. Çünkü Çİ-DeB'de yer alan değerlerin tamamında yer alan maddelerin 0,3'ten büyük olduğu ve madde yükleri kriterlerini karşıladığı anlaşılmıştır (Haynes vd., 2000; Kline, 1994; 6; Lai vd., 2006).

Ölçüm	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
YRD						
1 Faktör	88.982*	9	0,92	0,87	0,07	0,07
SRM						
1 Faktör	20.999*	9	0,97	0,96	0,01	0,04
SVG						
1 Faktör	62.655*	9	0,97	0,95	0,05	0,04
MTL						
1 Faktör	74.097*	9	0,97	0,95	0,06	0,05
NZK						
1 Faktör	36.720*	9	0,97	0,96	0,03	0,04

SBR	54.426*	9	0,95	0,93	0,05	0,05
1 Faktör						
ADL	104.638*	9	0,93	0,83	0,08	0,06
1 Faktör						

Not. χ^2 = chi square goodness of fit statistic; *df* = degrees of freedom; RMSEA = Root-Mean-Square Error of Approximation; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker Lewis Index; SRMR = Standardized Square Root Mean Residual. * X^2 'nin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir ($p < .001$).

AFA sonucunda, Karşılaştırmalı Uyum Endeksi (Comparative Fit Index; CFI; Bentler, 1995), Tucker Lewis Endeksi (TLI; Tucker ve Lewis, 1973), Karekök Artığı (RMSEA; Browne ve Cudeck, 1992) ve Standardize Ortalama Karekök Artığı (SRMR; Bentler, 1995) model uyum endeksleri incelenmiştir. Analiz sonucunda, elde edilen uyum iyiliği değerlerinin (yardımlaşma ve adalet değerlerinde TLI kabul edilebilir uyum göstermemiştir) literatürde kabul edilen eşik değerler içinde olması (Gürbüz ve Şahin, 2018; Kline, 2023), her bir değer modelinin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bunun yanında elde edilen RMSEA değerleri kabul edilen eşik değerlerde bulunmuştur (Hooper vd., 2008; 53; Kenny vd., 2015; 487; Kline, 2023; 180). Ayrıca uyum endekslerinden CFI'nin .90'ın üzerinde olması koşulunun da karşılandığı görülebilir (Kline, 2023; Marsh vd., 1988). Son olarak SRMR'nin 0,05 ve altında değerler alması beklenmektedir (Brown, 2015; Byrne, 2013). Ancak TLI'de olduğu gibi SRMR uyum endeksinde de YRD ve ADL dışında diğer değer ölçeklerinin iyi uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır.

DFA Sonuçları

Çİ-DeB'in yapı geçerliği için DFA yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 5 ve 6'da sunulmuştur.

	YRD	SRM	SVG	MTL	NZK	SBR	ADL
M1	0,567*	0,601*	0,663*	0,623*	0,585*	0,366*	0,435*
M2	0,691*	0,443*	0,689*	0,735*	0,558*	0,616*	0,465*
M3	0,751*	0,486*	0,531*	0,727*	0,574*	0,522*	0,564*
M4	0,438*	0,578*	0,626*	0,641*	0,552*	0,627*	0,481*
M5	0,619*	0,513*	0,635*	0,659*	0,682*	0,598*	0,712*
M6	0,516*	0,598*	0,580*	0,679*	0,609*	0,514*	0,693*

*Madde yüklerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir.

YRD: Yardımlaşma; SRM: Sorumluluk; SVG: Sevgi; MTL: Mutluluk; NZK: Nezaket; SBR: Sabır; ADL: Adalet

Tablo 5'te Çİ-DeB'in içerisinde yer alan yardımlaşma, sorumluluk, sevgi, mutluluk, nezaket, sabır ve adalet değerlerinin madde yükleri yer almaktadır. Tüm maddelerin aldıkları yük değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu bulunmuştur. Çünkü Çİ-DeB'de yer alan değerlerin tamamında yer alan maddelerin 0,3'ten büyük olduğu ve madde yükleri kriterlerini karşıladığı anlaşılmıştır (Haynes vd., 2000; Kline, 1994; 6; Lai vd., 2006).

Tablo 6: Çİ-DeB'in Alt Ölçeklerinin DFA Sonuçları (n=1461)

Ölçüm	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
YRD						
1 Faktör	117,324*	9	0,90	0,82	0,09	0,08
SRM						
1 Faktör	42,503*	9	0,94	0,90	0,05	0,05
SVG						
1 Faktör	84,856*	9	0,95	0,92	0,07	0,05
MTL						
1 Faktör	60,006*	9	0,97	0,95	0,06	0,04
NZK						
1 Faktör	37,521*	9	0,97	0,95	0,04	0,04
SBR						
1 Faktör	43,113*	9	0,95	0,92	0,05	0,04
ADL						
1 Faktör	104,974*	9	0,92	0,87	0,08	0,06

Not. χ^2 = chi square goodness of fit statistic; df = degrees of freedom; RMSEA = Root-Mean-Square Error of Approximation; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker Lewis Index; SRMR = Standardized Square Root Mean Residual. * χ^2 'nin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir ($p < .001$).

YRD: Yardımlaşma; SRM: Sorumluluk; SVG: Sevgi; MTL: Mutluluk; NZK: Nezaket; SBR: Sabır; ADL: Adalet

Modelin mevcut verilere uyumunu test etmek için Karşılaştırmalı Uyum Endeksi (Comparative Fit Index; CFI; Bentler, 1995), Tucker Lewis Endeksi (TLI; Tucker ve Lewis, 1973), Karekök Artığı (RMSEA; Browne ve Cudeck, 1992) ve Standardize Ortalama Karekök Artığı (SRMR; Bentler, 1995) model uyum endeksleri incelenmiştir. Analiz sonucunda, elde edilen uyum iyiliği değerlerinin (sadece yardımlaşma değerinde TLI kabul edilebilir uyum göstermemiştir) literatürde kabul edilen eşik değerler içinde olması (Gürbüz ve Şahin, 2018; Kline, 2023), her bir değer modelinin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Örneğin RMSEA değerlerinin 0,05'ten daha düşük olanlarının mükem-

mel uyum için kabul edilen eşik değer olmasına rağmen (Schumacker ve Lomax, 1996), 0,08'den düşük değere sahip olanlar iyi olarak kabul edilebilir ve bir başka açıdan 0,10'a kadar olan değerler de zayıf olsa da kabul edilebilir olarak gösterilmiştir (Hooper vd., 2008; 53; Kenny vd., 2015; 487; Kline, 2023; 180). Dolayısıyla, Çİ-DeB'in tüm alt değer boyutları kabul edilebilir RMSA değerlerine sahiptir. Benzer olarak, uyum endekslerinden CFI'nin .90'ın üzerinde olması koşulunun da karşılandığı görülebilir (Kline, 2023; Marsh vd., 1988). Bunun yanında iki değer ölçeğinin (YRD ve ADL) dışında diğer değer ölçeklerinin TLI kriteri olan 0,90'ın üzerinde değerlere sahip oldu bulunmuştur (Cheung ve Rensvold, 2002). Son olarak SRMR'nin 0,05 ve altında değerler alması beklenmektedir (Brown, 2015; Byrne, 2013). Ancak TLI'de olduğu gibi SRMR uyum endeksinde de YRD ve ADL dışında diğer değer ölçeklerinin iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 7: Çİ-DeB'in Alt Ölçeklerinin Model Sonuçları

Değerler	Maddeler	Tahmin	S.H.	Est./S.H.	p
YRD	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	1,219	0,102	11,954	0,000***
	M3	1,324	0,112	11,797	0,000***
	M4	0,772	0,076	10,150	0,000***
	M5	1,092	0,098	11,136	0,000***
	M6	0,910	0,092	9,858	0,000***
SRM	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	0,736	0,079	9,268	0,000***
	M3	0,809	0,092	8,795	0,000***
	M4	0,961	0,099	9,686	0,000***
	M5	0,854	0,091	9,333	0,000***
	M6	0,996	0,107	9,295	0,000***
SVG	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	1,040	0,060	17,274	0,000***
	M3	0,801	0,059	13,491	0,000***
	M4	0,944	0,054	17,573	0,000***
	M5	0,958	0,056	17,096	0,000***
	M6	0,875	0,056	15,623	0,000***
MTL	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	1,180	0,070	16,968	0,000***
	M3	1,167	0,075	15,647	0,000***
	M4	1,029	0,068	15,161	0,000***
	M5	1,059	0,073	14,542	0,000***
	M6	1,090	0,070	15,524	0,000***

NZK	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	0,955	0,101	9,430	0,000***
	M3	0,982	0,096	10,177	0,000***
	M4	0,945	0,086	10,950	0,000***
	M5	1,167	0,097	12,043	0,000***
	M6	1,042	0,095	10,939	0,000***
SBR	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	1,684	0,197	8,528	0,000***
	M3	1,428	0,178	8,028	0,000***
	M4	1,713	0,214	8,008	0,000***
	M5	1,634	0,188	8,688	0,000***
	M6	1,405	0,180	7,800	0,000***
ADL	M1	1,000	0,000	999,000	999,000
	M2	1,068	0,120	8,911	0,000***
	M3	1,297	0,133	9,727	0,000***
	M4	1,106	0,123	8,958	0,000***
	M5	1,636	0,163	10,067	0,000***
	M6	1,592	0,158	10,107	0,000***

***Madde yüklerinin 0,001 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir.

YRD: Yardımlaşma; SRM: Sorumluluk; SVG: Sevgi; MTL: Mutluluk; NZK: Nezaket; SBR: Sabır; ADL: Adalet

Tablo 7’de Çİ-DeB’in alt ölçeklerinin model sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, tüm sonuçların maddeler bazında anlamlı olduğu bulunmuştur ($p>0,05$). Modelin diyagramları Ek 1’de sunulmuştur.

Güvenirlilik Sonuçları

Çİ-DeB’te yer alan değerlerin güvenirliliği Cronbach’s Alpha katsayıları inceleyerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8: Çİ-DeB’in Alt Ölçeklerinin Güvenirlilik Sonuçları

Ölçek	Cronbach’ Alpha	Kriter
Yardımlaşma	0,72	> ,70
Sorumluluk	0,63	< ,70
Sevgi	0,74	> ,70
Mutluluk	0,76	> ,70
Nezaket	0,73	> ,70
Sabır	0,78	> ,70
Adalet	0,78	> ,70

Tablo 8 incelendiğinde, Çİ-DeB’de yer alan ölçeklerin Cronbach’s Alpha değerleri görülmektedir. Değerlerin sorumluluk alt ölçeği haricinde ,70 kabul kriterini (Nunnally ve Bernstein, 1994) karşıladığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Erken çocuklukta değerlerin gelişiminde çocuğun deneyimleri, yaşadığı çevre, sosyal etkileşimleri ve aktif katılımı önemli rol oynamaktadır. Çocuklar, kazandıkları değerler ve sosyal etkileşimleri sayesinde zamanla sosyal bir kimlik oluşturmakta ve kendilerini çevreleyen kültürü içselleştirmektedirler. Bu bağlamda, değerler erken yaşlarda etkin bir biçimde desteklenmediğinde, çocuk için sonraki yıllardaki öğrenmeler oldukça geç olacağından, ileriki toplumsal yaşantısında çeşitli sorunlara karşılaşması olasıdır (Dilmaç, 1999; Halstead ve Taylor, 2000). Dolayısı ile araştırmanın problem durumunda da ifade edildiği gibi, küçük yaş gruplarında değer kazanımını belirleyebilmek için ihtiyaç duyulan ölçme aracı geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmalar kapsamında, 36-72 ay grubunda bulunan çocuklara yönelik tasarlanan Çİ-DeB’in psikometrik özelliklerini ve temel ölçüm ilkelerine uygunluğunu 2704 katılımcıdan oluşan örneklemden elde edilen verileri ile incelenmiştir.

Öncelikle tasarlanan alt boyutlara ilişkin maddelerin analiz edilmesi sonucunda, çok sayıda madde kayıplarının yaşanması ile oluşan kapsam geçerliği sorununun giderildiği ifade edilebilir. Her bir değer için elde tutulan 6 maddelik yapıların faktör başına önerilen en az madde sınırını aşmış olması Çİ-DeB’in kapsam geçerliğini sağlamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007; Yong ve Pearce, 2013). Çok sayıda maddeden oluşan bu değer yapılarının görünüş geçerliliğine de sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Hardesty ve Bearden, 2004). Bu bağlamda, elde edilen kanıtlar bataryada yer alan değerlerin yorumlanabilirliğini de artırmıştır (Worthington ve Whittaker, 2006). Dolayısıyla, elde edilen değerler ait ölçeklerin çocukların sahip oldukları değerleri ayrı ayrı ölçmede istenilen güveni oluşturacağı söylenebilir. Bu durumda, değerlerin belirlenmesinde her bir değer için oluşturulan ve o değer ölçülmesini amaçlayan maddelerin tamamının bir yapıyı ölçmesi, her bir değer için tek başına da o değer ölçümünün yapılabilmesi gibi özelliklerin uygulayıcıya ve değerlendiriciye pratik uygulama sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda, 7 değer içeren bir bataryanın kabul edilebilir geçerlik ve güvenilirliğe sahip olması değerlerin kavramsallaştırılmasını kolaylaştırabilecektir (Barni vd., 2014; Johansson vd., 2018). Değerlerin belirlenmesinde ve hangi değer için kimin için önemli ya da kimin için daha az önemli olduğu

sorunsalına (Halstead ve Taylor, 2000; Schwartz, 2012; Ülavere ve Veisson, 2015) bir ölçüde çözüm üretilmesine, uygun değerleri belirlemenin ve tutarlı bir yaklaşım sergilemenin zorluğunun (Halstead, 1996; Fischer ve Schwartz, 2011) aşılmasına önemli bir katkının sağlanacağını ifade edebiliriz. Ek olarak, değerler nispeten erken yaşlarda ortaya çıkarken, çocukluk boyunca uzun süreli bir gelişim geçirirler (Shachnai ve Daniel, 2020) ve geliştirilen Çİ-DeB'in erken dönemde bulunan çocuklar için bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir. Bu şekilde, çocuklar için ilerleyen yaşlarda bataryaya yeni değerlerin eklenmesine olanak sağlayacak zeminin oluşturulduğu ileri sürülebilir (Döring vd., 2010).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, elde edilen güvenilirlik ve geçerlik değerlerinin 36-72 aylık çocukların ayrı ayrı değer kazanımını incelemek için geliştirilen Çİ-DeB'in uygun geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğu ve bilimsel araştırmalarda kullanılabilirlikte yeterli olduğu ifade edilebilir.

Çİ-DeB yedi faktörlü bir yapıya sahiptir ve 36-72 aylık çocuklara yönelik olarak kullanılabilirliği sunmaktadır. Bataryanın uygulanması sırasında çocuklarla birebir çalışılması gerekmekte olup, her bir boyut ile ilgili soruların (6 madde) çocuğa sorulması temeline dayanır. Çocukların her maddeye verdikleri cevaplar cevap kâğıdına yazılır ve her bir değer ayrı ayrı ölçülebilir. Değerlerin ayrı ayrı ölçülmesine uygun olan Çİ-DeB'in kullanım kolaylığı bulunmaktadır. Analizler için soruların ne şekilde puanlanacağı ve kodlanacağı ilgili maddenin karşısında, kodlayıcıların yardım alabilmesi amacıyla açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmıştır. Buna göre cevaplar doğru (2), kısmen doğru (1), yanlış (0) şeklinde kodlanabilmektedir. Her bir değer için uygulama sonrasında en yüksek "12", en düşük "0" puan elde edilir ve yüksek puan, o değer için çocukta varlığına yönelik kanıt olarak kabul edilir. Aşağıda, araştırma bulgularından yola çıkarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Çalışma sonuçlarına dayanarak Çİ-DeB'in geçerlik ve güvenilirlik değerleri sağlanmıştır. Ancak, ölçeğin farklı gruplar ve sosyoekonomik düzeyler ve coğrafi değişkenlerin dikkate alınması ile çocuklar üzerinde uygulanarak ölçüm geçerliği ve güvenilirliği test edilmelidir. Bu durum, ölçeğin genellenebilirliğini ve farklı topluluklarda kullanılabilirliğini artırabilir. Ayrıca Çİ-DeB'in uzun süreli etkilerini ve çocukların değer kazanımlarının zaman içindeki değişimlerini incelemek üzere boylamsal çalışmalar yapılmalıdır. Bu sayede, çocukların gelişimsel süreçlerinde değer kazanımının hangi faktörlerden etkilendiği ve bu değerlerin sürekliliği hakkında kapsamlı bilgiler elde edilebilir. Ayrıca Çİ-DeB kullanılarak çocukların değer kazanımlarının desteklenmesi için eğitim programları ve müdahale yöntemleri geliştirilebilir. Bu programlar, çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini desteklemek üzere yapılandırılmalıdır.

Extended Abstract

Introduction

Values are the fundamental principles and beliefs that guide individuals' actions. Children begin learning values from their families and surroundings at an early in age (Halstead & Taylor, 2000). Research indicates that children's moral understanding develops within the first two years of life, aligning with social and emotional development (Kagan & Lamb, 1987; Buzzelli, 1992). Preschool education plays a critical role in fostering value acquisition and helping children make sense of values. Educators contribute to nurturing children as socially responsible individuals by providing structured learning experiences and value-based guidance (Halstead & Taylor, 2000). In Türkiye, there is a lack of a comprehensive values measurement tool developed for evaluating the values of 36-72-month-old children, with existing measurement tools have limitations in terms of scope and suitability for age groups (Gür, 2013; Akın et al., 2013; Beldağ et al., 2016). Therefore, the aim of this study is to develop a measurement tool that holistically addresses the value acquisitions in 36-72-month-old children.

Theoretical Framework

Values are pivotal concepts studied across disciplines such as social sciences, psychology, and philosophy. They play a critical role in shaping individuals' social relationship, guiding behaviors, and supporting adaptation to society norms (Aydın, 2011; Aydın & Gürler, 2012). Values education aims to contribute to social integrity and peace by supporting the moral and social development of individuals (Papadopoulos et al., 2016). The acquisition of social values should start especially in the preschool period (Aydın & Gürler, 2012). The experiences and environmental factors offered to children at an early age directly affect their value acquisition (Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1979). Numerous studies underscore the positive impact of values education on children's social skills and moral development (Bakan & Şahin, 2018; Polat & Özbey, 2021).

Aim of the Study

There is a need for measurement tools with established validity and reliability in values education in early childhood. Existing literature highlights a limited number of values measurement tools specifically designed for preschool

children (Neslitürk & Çeliköz, 2015; Atabey & Ömeroğlu, 2016). The aim of this study is to develop a values battery that will address the value acquisitions of 36-72-month-old children more comprehensively. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the validity level of the Values Battery for 36-72 Month-old Children?
2. What is the reliability level of the Values Battery for 36-72 Month-old Children?

Method

The survey model was employed to assess the value acquisitions of 36-72-month-old children through data collection from a large sample (Büyüköztürk et al., 2012). The study adopts a cross-sectional design, which is well-suited for examining value acquisitions within a specific age range (Cohen et al., 2007). The validity and reliability analyses of the scale were conducted within the framework of the survey model, using data from a large sample (DeVellis & Thorpe, 2021).

Working Group

The study group of the research consists of 36-72-month-old children attending preschool education in the 2023-2024 academic year. A total of 2704 children were included in the sample group. Sufficient sample size was provided for validity and reliability studies (Gürbüz & Şahin, 2018; Kline, 2023). Demographic characteristics of the sample were analysed in detail in terms of variables such as gender, school type and duration of school attendance.

Action Process

While developing the measurement tool, the stages and issues recommended in the literature were taken into consideration and a comprehensive literature review was conducted (Carpenter, 2018; DeVellis & Thorpe, 2021). The values determined for values education in early childhood were presented to expert opinion and organised in accordance with age groups (Aspin, 2000; Schwartz, 2007). The scale items were concretised through storytelling and visuals were used to ensure that children's attention was not distracted. In the first stage, the item pool was subjected to expert evaluation for face and content validity and content validity rates were calculated (Lawshe, 1975; DeVellis & Thorpe, 2021). In the first analyses, Rasch model was preferred and unidimensionality,

item fit and reliability criteria were evaluated. According to the results obtained, it was planned to renew the analyses and collect more data to increase the content validity and variance ratios (Walker et al., 2012; Fischer & Schwartz, 2011).

Data Collection Process

During the data collection process, approval was obtained from the Ethics Committee of a university in Istanbul (Kline, 2023) and the Ministry of National Education (Muthen & Muthen, 2012). Following the approvals, schools were informed and consent forms were collected from volunteer parents to include their children in the sample. The data were collected through one-to-one interviews using the Values Battery for 36-72 Month-old Children (VBforC) and subsequently computerised (Tabachnick & Fidell, 2007).

Data Analysis

As a result of Rasch Model analyses, the scale was found to be valid and reliable for all age groups (Fischer & Schwartz, 2011). However, the low variance ratios of the unidimensional constructs posed a problem in terms of content validity. Exploratory and Confirmatory Factor Analyses (EFA and CFA) were conducted and the acceptability of the model was tested (Barni et al., 2014; Kline, 2023). Since external factors such as earthquake affected the number of participants, the study was planned to be repeated with more participants.

Findings

Content validity of the 'VBforC' was assessed using Lawshe (1975) technique, with input obtained from five experts. The experts evaluated the degree of appropriateness of the items and content validity ratios (CVR) were calculated. The minimum CVR value was accepted as 0.99 and the values determined for the 42 items (helping, responsibility, love, happiness, kindness, patience and justice) in the 36-72 months group of the 'VBforC' met this criterion.

Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to test construct validity. Rotated item loadings showed that all items were within acceptable limits (Haynes et al., 2000; Kline, 1994; Lai et al., 2006). EFA results revealed that the CFI, TLI, RMSEA, and SRMR values of all subscales met the threshold values accepted in the literature and the scales were compatible with the data (Kline, 2023; Hooper et al., 2008). However, it was observed that TLI and SRMR fit indices did not show good fit in the values of cooperation and justice.

According to the CFA results, item loadings were found to be greater than 0.3 and all items were within acceptable limits (Haynes et al., 2000; Kline, 1994). When the CFA goodness of fit values were analysed, it was seen that all subscales except cooperation and justice met the model fit criteria. RMSEA, CFI and SRMR values are also within the limits accepted in the literature (Schumacker & Lomax, 1996; Kline, 2023). Cronbach's Alpha coefficients were calculated within the scope of reliability studies of the 'VBforC'. According to the results in Table 8, the Cronbach's Alpha values of the subscales of cooperation, love, happiness, kindness, patience and justice are above 0.70 and at an acceptable level. However, the responsibility subscale did not meet this value (Nunnally & Bernstein, 1994).

Conclusion and Discussion

In early childhood, values development are shaped by experiences, environmental factors, and social interactions, including family dynamics and peer relationships. As a result of the validity and reliability analyses of the 'VBforC' developed in the study for children aged 36-72 months, it was seen that the content validity problem was eliminated, and both face validity and factor structures met the recommended criteria (Tabachnick & Fidell, 2007; Hardesty & Bearden, 2004). VBforC can be considered as a reliable tool for individually assessing the values that children possess. It is thought that this battery, which includes seven values, will contribute to understanding children's value acquisitions in the early childhood and addressing conceptualisation challenges in this process (Barni et al., 2014; Fischer & Schwartz, 2011). As a result of the study, it was determined that 'VBforC' has acceptable validity and reliability and can be effectively used in scientific research. Conducting longitudinal studies and testing the scale across diverse socioeconomic groups may further enhance its generalisability. Moreover, 'VBforC' can be utilized to develop educational programs and intervention methods aimed at supporting children's social, emotional, and moral development.

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.

Çalışmaya katılım gösteren çocukların ailelerinden yazılı onam belgeleri ve öğretmenler ile okul yöneticilerinden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama süreci,

çalışmaya katılma noktasında gönüllülük gösteren okullarda gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulamadan önce katılımcı çocuğun rızası alınmış, katılmayı istemeyen çocuklardan veri toplanmamıştır. Etik onay Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan alınmıştır, Onay Kodu: 8-13; Onay Tarihi: 04.10.2022/ / 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. We obtained written consent documents from the families of the children involved in the study, along with necessary permissions from teachers and school administrators. The data collection process took place in schools that volunteered to participate. Prior to each application, we obtained the consent of each participating child, ensuring that no data was collected from children who chose not to participate. Ethical approval Marmara University, Received from the Institute of Educational Sciences, Research and Publication Ethics Committee Approval Code: 8-13; Approval date: 04.10.2022

Finansman / Funding: Bu araştırma, 1001-Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı, 122K297 kodlu TÜBİTAK projesinin bir bölümünü oluşturmaktadır. / This research is a part of the project with code: TÜBİTAK 1001 – The Scientific and Technological Research Projects Funding Program, 122K297.

Yazar (lar) / Author (s): Özgül POLAT, Mustafa OTRAR, Türker SEZER, Elif KURTULUŞ KÜÇÜKOĞLU, Ebru AYDIN, Nevra ATIŞ AKYOL, Emine Burcu TUNÇ, Müge YÜKSEL, Halil EKŞİ

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

- Abramson, L., Daniel, E., & Knafo-Noam, A. (2018). The role of personal values in children's costly sharing and non-costly giving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 165, 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.007>
- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akın, A., Gülşen, M., Kara, S., & Yıldız, B. (2013). Çocuklar İçin Maddi Değerler Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 68- 79. <http://dx.doi.org/10.14686/201321981>
- Anderson, J. C., & Gerbing D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Aspin, D. N. (2000). Values, beliefs and attitudes in education: The nature of values and their place and promotion in schools. *Education, Culture and Values*, 14, 197-218.
- Atabey, D., & Ömeroğlu, E. (2016). Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 101-136. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645318>
- Aydın, İ., & Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 579-619.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7(19), 39-45.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). Okulda değerler eğitimi. *Nobel Yayın Dağıtım*.
- Azizoğlu, Ç., Gokmenoglu, T., & Bozcan, E. Ü. (2018). Çocuk kitaplarında değerler: KKTC'de örtük program bağlamında bir çalışma. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 122-138.
- Bakan, T., & Şahin, H. (2018). Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin çocuk görüşlerine göre incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan Ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (12), 121-140. <https://doi.org/10.16947/fsmia.502217>
- Balat, G., & Dağal, A. B. (2009). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Kök Yayıncılık*.
- Balçı, A. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. *Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Barni, D., Knafo, A., Ben-Arieh, A., & Haj-Yahia, M. M. (2014). Parent-child value similarity across and within cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(6), 853–867. <https://doi.org/10.1177/0022022114530494>

- Bayırlı, H., Doruk, O., & Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 865-894. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m>
- Beldağ, A., Özdemir, Ü., & Nalçacı, A. (2016). Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1185-1199.
- Bentler, P. M. (1995). EQS structural equations program manual. Multivariate Software.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun 'merhaba sevgi' adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 248-272.
- Buzzelli, C.A. (1992). Young children's moral understanding: learning about right and wrong. *Young Children*, 47(6), 47-53.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (18. bs.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1, 62-71.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication methods and measures*, 12(1), 25-44.
- Chang, KC., Wang, JD., Tang, HP. (2014). Psychometric evaluation, using Rasch analysis, of the WHOQOL-BREF in heroin-dependent people undergoing methadone maintenance treatment: further item validation. *Health Qual Life Outcomes*, 12, 148. <https://doi.org/10.1186/s12955-014-0148-6>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5

- Christensen, H. B., Floyd, E., Liu, L. Y., & Maffett, M. (2017). The real effects of mandated information on social responsibility in financial reports: Evidence from mine-safety records. *Journal of Accounting and Economics*, 64(2-3), 284–304. <https://doi.org/10.1016/j.jacceco.2017.08.001>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- de Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. Guilford Press.
- Dereli İman, E. (2014). Examining preschool teacher candidates' liking child and motivations for teaching professions. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7, 482-504.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (Second Ed.). SAGE Publications.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve eğitimin ahlaki uygunluk ölçeği ile sınanması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2008). Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (20), 279-289.
- Doğanay, A. (2009). *Değerler eğitimi. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırıcı bir yaklaşım*. Pegem A Yayıncılık.
- Döring, A. K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The picture-based value survey for children (PBVS—C). *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439– 448. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.497423>
- Dunn, J. (1988). *The development of social understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2011). Değerler eğitimi yaklaşımları. *Diyanet Dergisi*, 245, 1- 3.
- Elbir, B., & Bağcı C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1321-1333.
- Elhan, A. H., & Atakurt, Y. (2005). Ölçeklerin değerlendirilmesinde niçin Rasch analizi kullanılmalıdır? *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 58(1), 47-50. https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000134

- Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme. Pegem Akademi Yayınları.
- Fischer, R., & Schwartz, S. (2011). Whence differences in value priorities? Individual, cultural, or artifactual sources. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(7), 1127-1144. <https://doi.org/10.1177/0022022110381429>
- Gündüz, Y., & Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 111-131.
- Gür, C. (2013). Development of behavior values scale for children in the five-to-six-year-old age group. *Development*, 3(1), 56-72. <http://dx.doi.org/10.5296/ijld.v3i1.2161>
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri- Felsefe-yöntem-analiz (5. Baskı). Seçkin.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis 7th edition* Pearson Prentice Hall.
- Halstead, J. M. (1996). Extract from "Values and values education in schools". In J. M. Halstead, & M. J. Taylor (Eds), *Values and values in education* (pp. 5-8, 12-14). The Falmer Press.
- Halstead, J. M., & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. Routledge.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Hançerlioğlu, O. (2005). *Felsefe ansiklopedisi kavramlar ve akımlar* (Cilt I, değer maddesi). Remzi Kitabevi.
- Hardesty, D. M., & Bearden, W. O. (2004). The use of expert judges in scale development: Implications for improving face validity of measures of unobservable constructs. *Journal of Business Research*, 57(2), 98-107. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(01\)00295-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(01)00295-8)
- Haynes, C. A., Miles, J. N., & Clements, K. (2000). A confirmatory factor analysis of two models of sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 823-839. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00235-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00235-4)
- Hildebrandt, C., & Zan, B. (2014). Constructivist approaches to moral education in early childhood. In *Handbook of moral and character education* (pp. 196-213). Routledge.
- Hinkin, T. R. (2005). Scale development principles and practices. *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, 1, 161-179.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen M. R. (2008). *Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit*. *The Electronic Journal of Business Research Methods* 6(1), 53-60. https://www.researchgate.net/publication/254742561_Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determining_Model_Fit

- Hökekleli, H. (2011). Ailede, okulda ve toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi. Timaş Yayınları.
- İlhan, M., & Güler, N. (2018). Likert tipi ölçeklerde Rasch modelinin kullanımı: Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği-Öğrenci Formu (ODKÖ-ÖF) üzerinde bir uygulama. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 756-775.
- Johansson, E., Emilson, A., & Puroila, AM. (2018). Mapping the field: what are values and values education about? In Johansson, E., Emilson, A., Puroila, AM. (Eds), *Values education in early childhood settings. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 23. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5_2
- Kagan, J., & Lamb, S. (1987). *The emergence of morality in young children*. London: University of Chicago Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınevi.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z., & Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological methods & research*, 44(3), 486-507. <https://doi.org/10.1177/004912411454323>
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2023). *Handbook of moral development (Third edition)*. Routledge.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kolay Çepni, B., & Yazar Kaptan, S. (2021). Opinions of classroom teachers and parents regarding the role of school and family in value education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(2), 204-228.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Körükçü, Ö., Acun, N. K., & Aral, N. (2016). Schwartz’ın modeline göre 3-6 yaş resimli çocuk kitaplarında değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 133-151.
- Kuebli, J. (1994). Young children’ s understanding of everyday emotions. *Young Children*, 49(3), 36-47.

- Kumbasar, E. (2011). Muzaffer İzgü'nün romanlarının değer eğitimi açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kurtbaş, F. (2019). Okul öncesi dönem değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının etkisine yönelik öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Lai, J. S., Crane, P. K., & Cella, D. (2006). Factor analysis techniques for assessing sufficient unidimensionality of cancer related fatigue. *Quality of Life Research*, 15, 1179-1190.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, J. A., Ye, S., Sneddon, J. N., Collins, P. R., & Daniel, E. (2017). Does the intra-individual structure of values exist in young children? *Personality and Individual Differences*, 110, 125-130. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.038>
- Linacre, J M. (2019). A user's guide to WINSTEPS® Rasch-Model computer programs: program manual 4.4.6. Mesa-Press.
- Lovat, T. J., & Clement, N. D. (2008). The pedagogical imperative of values education. *Journal of Beliefs & Values Studies in Religion & Education* 29(3), 273-285. <https://doi.org/10.1080/13617670802465821>
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- MEB. (2024). Okul Öncesi Eğitimi Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- MEB. (2024a). Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- MEB. (2024b). Okul Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus user's guide* (7th ed.). Muthén & Muthén.
- Neslitürk, S., & Çeliköz, N. (2015). Okul öncesi değerler ölçeği Aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 19-42. <https://doi.org/10.14582/DUZG>
- Neslitürk, S., & Deniz, M. E. (2016). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 103-116.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.

- Papadopoulos, I., Shea, S., Taylor, G., Pezzella, A., & Foley, L. (2016). Developing tools to promote culturally competent compassion, courage, and intercultural communication in healthcare. *Journal of Compassionate Health Care*, 3, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40639-016-0019-6>
- Pekdoğan, S. (2017). Values education programs at America in childhood. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 10(1), 503-520.
- Pilav, S., & Orhan, M. (2020). 6–12 Yaş Grubu TÜBİTAK çocuk kitaplarının değerler eğitimi yönünden incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 434-453.
- Polat, E. B., & Özbey, S. (2021). Okul öncesinde sosyal değerler eğitimi programının öz düzenleme, sosyal beceri ve problem davranışlar üzerindeki etkisi. *FSM İlimi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 18, 287-316.
- Polat, Ö., & Aydın, E. (2021). Analysis of the effect of mind mapping activities on the acquisition of values of 60-72-month-old children. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 7(3), 392-405. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2021.83>
- Rattray, J., & Jones, M.C. (2007). Essential elements of questionnaire design and development. *Journal of Clinical Nursing*, 16, 234-243. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01573.x>
- Robb, B. (1998). What is values education-and so what? *Journal of Values Education*, 1, 3-12.
- Røe, C., Damsgård, E., Fors, T., & Anke, A. (2014). Psychometric properties of the pain stages of change questionnaire as evaluated by Rasch analysis in patients with chronic musculoskeletal pain. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 15, 95. <https://doi.org/10.1186/1471-2474-15-95>
- Sapsağlam, Ö. (2016). Examination of targets in preschool education programs in terms of values. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 683-700.
- Sapsağlam, Ö. (2020). Okul öncesi eğitim programlarının milli kavramlar açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schwartz, M. (Ed.). (2007). *Effective character education: A guidebook for future teachers*. McGrawHill.
- Schwartz, S. H. & Saving, L. (1995). Identifying culture-specific in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116. <https://doi.org/10.1177/0022022195261007>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 10-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

- Shachnai, R., & Daniel, E. (2020). Children's concepts of personal values. *Infant and Child Development*, 29(6), e2205. <https://doi.org/10.1002/icd.2205>
- Sigurdardottir I., & Einarsdottir, J. (2016). An action research study in an Icelandic preschool: Developing consensus about values and values education. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 161-177. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0161-5>
- Superka, D. P., & Johnson, P. L. (1975). Values education: approaches and materials (ERIC Document Reproduction Service No: ED103284).
- Şirin, N., Şafak, M., Yuvacı, Z., Gür, Ç., Koçak, N., & Koç, I. (2016). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarına etkisinin incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 261-274.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Taşkın, Ç., & Akat, Ö. (2010). Araştırma yöntemlerinde yapısal eşitlik modelleme. Ekin Basım Yayın.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1927). *The polish peasant in Europe and America*. Alfred A. Knopf.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (2006). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas. (Vol. 3). Boletín Oficial del Estado.
- Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241-257. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0167-z>
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Uyanık Balat, G., Özdemir Beceren, B., & Adak, Özdemir, A. (2011). The evaluation of parents views related to helping preschool children gain some universal values. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 908-912. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.210>
- Uygun, S., & Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 2021-2031. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6660>
- Ülavere, P., & Veisson, M. (2015). Values and values education in estonian preschool childcare institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17, 108-124. <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0014>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Harvard University Press.

- Walker, E. R., Engelhard, G., & Thompson, N. J. (2012). Using Rasch measurement theory to assess three depression scales among adults with epilepsy. *Seizure*, 21(6), 437–443. <https://doi.org/10.1016/j.seizure.2012.04.009>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1489-1501.
- Yen, W. M. (1984). Effects of local item dependence on the fit and equating performance of the three-parameter logistic model. *Applied Psychological Measurement*, 8, 125-145.
- Yıldız, E., Elibol, H., & Ada, M. (2021). Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ebeveynlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2317-2344. <https://doi.org/10.26466/opus.864098>
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 9(2), 79-94. <http://dx.doi.org/10.20982/tqmp.09.2.p079>
- Zajda, J., & Daun, H. (Eds.). (2009). *Global values education: Teaching democracy and peace*. Springer.

Aktörlerinin Gözünden İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme*

Teacher Training in Faculties of Theology from the Perspective of the Actors**

Arife GÜMÜŞ SARI, Sorumlu Yazar, Dr. | Corresponding Author, Ph.D.

gumusarife@gmail.com

[ORCID: 0000-0001-5917-4900](https://orcid.org/0000-0001-5917-4900)

Zarife Şeyma ALTIN, Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof.

İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul / Türkiye | Istanbul University Faculty of Theology, İstanbul/ Türkiye.

seymaarslan@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2926-1178

ROR: 03a5qrr21

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 19.06.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 24.08.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Gümüş Sarı, A. & Altın, Z. Ş. (2024). Aktörlerinin Gözünden İlahiyat Fakültelelerinde Öğretmen Yetiştirme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 349-394

<https://doi.org/10.34234/ded.1502597>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

/ The authors declare that they have no competing interests.

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Arife GÜMÜŞ SARI (%80), Zarife Şeyma ALTIN (%20)

* Bu makale "İmkân ve Sınırlılıkları Açısından İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme" isimli doktora tezine dayanılarak hazırlanmıştır. İlgili çalışma için İstanbul Üniversitesi Etik Kurulundan 02.12.2019 tarih ve 80856 karar sayılı gerekli izin alınmıştır.

** This article is based on the doctoral thesis titled 'In the context of possibilities and limitations: Teacher training in Theology Faculties'. For the related study, the necessary permission was obtained from Istanbul University Ethics Committee dated 02.12.2019 and decision number 80856.

Öz

Türkiye’de öğretmen yetiştirme hem öğretmen yetiştiren kurumların kurum-sallaşma süreçleri hem de istihdam alanları açısından her zaman tartışmalı bir alan olmuştur. Tarihsel süreç içerisinde farklı uygulamalar geçiren öğretmen yetiştirme çalışmalarının bugün de bir istikrar kazandığını söylemek güçtür. Öğretmen yetiştiren bir kurum olarak İlahiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştirme kapasitesi ve uygulamaları incelendiğinde bu sürece benzer bir işleyiş arz ettiği görülmüştür. İlahiyat Fakültelerinde öğretmen yetiştirme faaliyetinin imkân ve sınırlılıklarının İlahiyat Fakültelerinde görev yapan akademisyenler, İlahiyat Fakültesi mezunu DKAB-Meslek dersi öğretmenleri ve İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin gözünden tespiti ve değerlendirilmesini amaçlayan çalışma, gömülü teori yaklaşımıyla yapılandırılmıştır. İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinden 15 akademisyen, 7 son sınıf öğrencisi ve İstanbul’da çeşitli okullarda DKAB-Meslek dersi veren 16 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde elde edilen veriler CİTAVİ programı kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerde öğretmen yetiştirme açısından İlahiyat Fakülteleri farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. İlahiyat Fakültelerinde yetişen öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler, öğretmen yetiştirme uygulamaları, eğitim ortamının özellikleri, fakültelerin insan kaynağının nitelikleri ve istihdam alanlarına ilişkin değerlendirmeler öne çıkan alanlar olmuştur. Çalışmanın neticesinde İlahiyat Fakültelerinin politik dizaynı modern yükseköğretim yapılarına uyum sağlama sürecinde zorluklar yaşadığı görülmüştür. Medrese geleneği ile modern üniversite anlayışı arasındaki çatışmanın, fakültelerin hedef belirleme ve konumlandırmada sıkıntılar yaşamasına neden olduğu anlaşılmıştır. Eğitimde teorik olarak geleneksel yaklaşımları benimseyen fakültelerin, pratikte modern bilim yöntemlerini izledikleri görülmüştür. Akademik araştırma ile mesleki eğitim arasındaki gerilimin, İlahiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştirme süreçlerinde de sorunlara yol açtığı, fakültelerin mevcut yapısının iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun olmadığı, bilimsel organizasyon ve üniversite içindeki yapı ve metodolojik sorunların öğretmen yetiştirme uygulamalarında önemli sınırlamalar yarattığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yüksek Din Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme, İlahiyat Fakültesi, Öğretmen Yeterlilikleri.

Abstract

Teacher training in Turkey has always been a controversial field in terms of both the institutionalization processes of teacher training institutions and employment areas. It is difficult to say that teacher training studies, which have undergone different practices in the historical process, have gained stability today. When the teacher training capacity and practices of the Faculties of Theology, as a teacher training institution, are examined, it is seen that this process has a similar functioning. This study aims to determine and evaluate the possibilities and limitations of teacher training activities in the faculties of theology from the perspectives of the academics working in the Faculties of Theology, teachers of the Religious Culture and Moral Education (RCME) vocational course and the final year students of Theology, is structured with the grounded theory approach. In-depth interviews were conducted with 15 academics from Istanbul University and Marmara University Faculties of Theology, 7 final year students and 16 teachers who give vocational courses in various schools. The data obtained from the interviews were analyzed using CITAVI software. In the interviews, various dimensions of teacher training within the faculties of theology were discussed. The characteristics that teachers trained in the faculties of theology should have, teacher training practices, characteristics of the educational environment, the qualifications of the faculties' human resources and evaluations regarding employment opportunities were the prominent areas. As a result of the study, it has been observed that faculties of theology face difficulties adapting to politically designed structures of modern higher education. The conflict between the tradition of madrasa and the concept of modern university understanding causes the faculties to experience difficulties in setting goals and positioning for these faculties. It has been observed that although these faculties theoretically adopt traditional approaches, they follow modern scientific methods in practice. It has been determined that the tension between academic research and vocational education also causes problems in the teacher training processes of the Faculties of Theology, that the current structure of the faculties does not align with the needs of the job market, and that scientific organization, structure and methodological problems within the university create significant limitations in teacher training practices.

Keywords: Higher Religious Education, Teacher Training, Faculty of Theology, Teacher Qualifications.

Giriş

Türkiye’de din öğretmeni yetiştirme süreci, İlahiyat Fakültelerinin kuruluşundan itibaren tartışma konusu olmuştur. Türkiye’nin genel öğretmen yetiştirme tarihindeki tutarsızlıklar ve istikrarsızlıklar, İlahiyat Fakültelerinin (İF) öğretmen yetiştirme uygulamalarında da görülmüştür. Türkiye öğretmen yetiştirme tarihi açısından bakıldığında ideolojik kaygıların güdümünde şekillenen uygulamaların, İF’lerde önemli dönüşümlere neden olduğu anlaşılmıştır. Osmanlı modernleşmesinin itici gücü olan Batılılaşma politikaları eğitimin seküler karakteristiğinin kurumlar ve aktörler aracılığıyla pekişmesini amaçlamıştır (Yıldırım, 2023; Gündüz, 2019). Tanzimat dönemiyle başlayan Batıcı eğitim paradigmasının yüksek din öğretiminin kurumsallaşma sürecinde yansımalarını öğretmen yetiştirme alanında da görmek mümkündür. Devletin Batıcı perspektifi, öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, harf inkılabı ve medreselerin kapatılması gibi uygulamalar, eğitimde seküler bir anlayışın kurumsallaşmasını sağlamıştır. Modern Cumhuriyetin eğitim paradigmasında öğretmen, ulus devletin kurucu ilkelerinin taşıyıcısı olarak görülmüştür. Öğretmene yüklenen bu misyon, din öğretmeni yetiştirme açısından içinde pek çok sorunu barındıran ikircikli bir yapının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Büyük oranda modern eğitimin karşısına geleneksel eğitim olarak konumlandırılmış olan din eğitimi vermesi beklenen öğretmenin, nasıl ve nerede yetiştirilebileceği önemli bir tartışma konusu olmuştur. Öte yandan İF’lerin modern üniversite yapılanmasındaki yeri tartışmayı derinleştirmiştir. Bu durum İF için önemli meydan okuma alanlarını ortaya çıkarmıştır. Gerek kurumsallaşma sürecinde gerekse üretim amaç ve biçimlerinde İF’ler için bu meydan okuma alanları önemli zorluklar olmuştur (Öcal, 2008; Ayhan, 2004). Bu zorlukların başında da öğretmen yetiştirme uygulamaları yer almaktadır.

Öğretmen yetiştirme tarihi açısından İF’lerde öğretmen yetiştirmenin tarihi önemli kırılmalarla birlikte bir sürekliliği de içermektedir (Aydın, 2016). İF’lerin kuruluş anlatılarında baskın bir biçimde öne çıkan politik kurumsallaşma tarihi okumaları ve bu okumaların hem sebebi hem de sonucu olarak görülebilecek siyasi ve ideolojik uygulamalar kırılma süreçlerini gösterir niteliktedir. Türkiye’de genelde dinin özelde yüksek din öğretiminin her zaman siyasi ideolojinin gündeminde olması, din eğitimi alanında yaşanan her gelişmenin “laiklik eleğinden” geçirilmesi yüksek din öğretiminin kırılma noktalarının takibi açısından dikkate değerdir. İF’lerin üretim biçimi ve insan kaynağına bakış açısından kendini geleneğe yaslıyor olması da süreklilik alanlarına işaret etmektedir.

İF'lerde öğretmen yetiştirme uygulamalarının yaşadığı krizin ana eksenini, laik ilkeler çerçevesinde oluşturulmak istenen toplumun inşasında dini alanın ne oranda yer alması gerektiğine ilişkin tartışmalar oluşturmaktadır (Gümüş Sarı, 2023). Burada İlahiyat alanının üstlenmesi gereken rolün ne olduğuna ilişkin bulanacak cevabın, fakültelerin amacının ne olduğunu da ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Ancak tarihi serencamı, üretim biçimi ve çıktıları dikkatle incelendiğinde henüz İF'lerin üzerinde uzlaşmış bir amaca sahip olduğunu söylemek güç gözükmektedir.¹ Öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan hızlı değişimler bu güçlük alanının yakın takibini mümkün kılmaktadır. İF'lerde öğretmen yetiştirme konusu sadece kurumsallaşma açısından değil aynı zamanda pedagojik zeminde de tartışılması gereken kritik bir konudur. Fakültenin öğretmen yetiştirme uygulamalarının doğru bir pedagojik bakış açısıyla temellendirilmesi, uygulanabilir çözüm önerileri ile güçlendirilmesi kaygısı ile ortaya konan bu çalışma, konunun farklı veçhelerinin anlaşılmasını mümkün kılabilmek için hem akademisyenler hem öğrenciler hem de sahada görev yapan DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin görüş ve değerlendirmeleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Çalışma ile İF'lerde öğretmen yetiştirmenin imkân ve sınırlılıklarına dair teorik ve pratik unsurların bir arada değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle İF'lerde öğretmen yetiştirme çalışmalarına bütüncül bir bakışla geliştirilmiş, uygulanabilir çözüm önerilerine imkân sağlaması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, İF'lerde öğretmen yetiştirmenin imkân ve sınırlılıklarının tespit edilebilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinin kullanılacağı bir metodoloji üzerine oturtulmuştur. Nitel araştırma yöntemi, nicel araştırmaya göre daha derinlemesine bilgi sağlayacağından hareketle tercih edilmiştir (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan ve temellendirilmiş kuram adıyla da bilinen (Seggie ve Bayyurt, 2015; s. 105) gömülü teori (grounded theory) yaklaşımına dayanmaktadır. Bu çalışma, gömülü teorinin araştırma desenlerinden sistematik desen (systematic grounded theory) kullanılarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, gömülü teorinin amaçsal örneklem yaklaşımlarından biri olan kuramsal örnekleme (theoretical sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Creswell, 2017). Araştırmada, teorik örneklemin uygulanmasın-

¹ İlahiyat Fakültelerinin amaç tartışmaları için bkz: Gümüş Sarı, 2023; ss: 31-38.

da kategorilerin ve alanın çeşitliliğini yansıtacak şekilde örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Buna göre konunun çeşitli bakış açılarından analiz edilebilmesi için üç farklı örnekleme grubu belirlenmiştir. Birinci örnekleme grubu, çalışmanın zamansal ve mekânsal kısıtlılığı nedeniyle Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinde İF'lerde görev yapan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Farklı disiplinlerden gelen öğretim üyeleri seçilerek, çalışmanın derinleştirilmesi amaçlanmıştır. Verilerin tekrarlandığı fark edilerek geçici kategoriler oluşturulmaya başlanmış ve on beş öğretim üyesiyle kuramsal doyumluk sağlanmıştır. İkinci örnekleme grubu, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinde İF'lerde okuyan son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Verilerin tekrarlandığı gözlemlenmiş ve yedi öğrenciyle kuramsal doyumluk sağlandığı için görüşme sayısı yedi olarak belirlenmiştir. Üçüncü ve son örnekleme grubu, İstanbul'da görev yapan İF mezunu ve İmam Hatip Lisesi (İHL), İmam Hatip Ortaokulu (İHO) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde verilerin tekrar ettiği fark edilmiş ve on altı öğretmenle kuramsal doyumluk sağlanmıştır.

Çalışma grubuna ait demografik bilgilere Tablo 1, 2 ve 3'te yer verilmiş olup, etik amaçlara uygun davranmak amacıyla görüşmecilerin isimleri kodlarla ifade edilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Üyelerinin Özellikleri

Görüşme Sayısı	Katılımcı Kodu	Mesleki Deneyim	Unvan	Alan
Görüşme 1	Alim	DİB/İF	Prof.	İslam Hukuku
Görüşme 2	Yusuf	İF	Prof.	Dini Müzik
Görüşme 3	Hafsa	DİB/İF	Doç.	Din Felsefesi
Görüşme 4	Melike	STK/İF	Dr. Öğr. Üyesi	Din Eğitimi
Görüşme 5	Zerrin	İF	Doç.	İslam Tarihi
Görüşme 6	Latif	İF	Prof.	Tefsir
Görüşme 7	Serra	İF	Prof.	Arapça
Görüşme 8	Talha	MEB/İF	Doç.	Kur'an-ı Kerim
Görüşme 9	Elif	İF	Doç.	Hadis
Görüşme 10	Mesude	İF	Prof.	Kelam
Görüşme 11	Kasım	İF	Doç.	Tasavvuf
Görüşme 12	Murat	İF	Prof.	Din Psikolojisi
Görüşme 13	Meral	DİB/İF	Doç.	Arapça
Görüşme 14	Asiye	MEB/İF	Doç.	Din Eğitimi
Görüşme 15	Ömer	İF	Prof.	Din Sosyolojisi

Tablo 2: Çalışma Grubunu Oluşturan Lisans Öğrencilerinin Özellikleri

Görüşme Sayısı	Katılımcı Kodu	Mezun Olduğu Lise
Görüşmecisi 1	Ayşe Vera	İHL
Görüşmecisi 2	Ceren	İHL
Görüşmecisi 3	Hamza	Fen Lisesi
Görüşmecisi 4	Melek	İHL
Görüşmecisi 5	Serkan	İHL
Görüşmecisi 6	Yahya	Fen Lisesi
Görüşmecisi 7	Züleyha	İHL

Tablo 3: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

Görüşmecisi Sayısı	Katılımcı Kodu	Alan	Eğitim	Kademe
Görüşmecisi 1	Ahmet	DKAB	Doktora/FDB	İlkokul
Görüşmecisi 2	Esra	DKAB	İF	Ortaokul
Görüşmecisi 3	İsmail	DKAB	İF	Ortaokul
Görüşmecisi 4	Sultan	DKAB	İF	Lise
Görüşmecisi 5	Levent	DKAB	İF	Lise
Görüşmecisi 6	Şahin	DKAB	İF	Lise
Görüşmecisi 7	Kübra	DKAB	İF	İHO
Görüşmecisi 8	Belkıs	DKAB	İF	İHO
Görüşmecisi 9	Hüseyin	Meslek	İF	İHL
Görüşmecisi 10	Abide	Meslek	İF	İHL
Görüşmecisi 11	Süleyman	Meslek	İF	İHL
Görüşmecisi 12	Aslı	Meslek	İF	İHL
Görüşmecisi 13	Halit	DKAB	İF	Lise
Görüşmecisi 14	Fatma	DKAB	İF	İHO
Görüşmecisi 15	Merve	Meslek/Arapça	Arapça/FE	İHL
Görüşmecisi 16	Sevgi	Meslek	İF	İHL

Verilerin Toplanması

2019-2020 ve 2020-2021 akademik yılları arasında gerçekleşen başlangıç çalışmaları, görüşmelerin başlaması ve sürekli karşılaştırmalı analiz süreciyle sınırlı olan çalışmanın veri toplama sürecinde derinlemesine görüşme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında, gönüllü olarak katılan toplam 38 kişi ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine görüşme tekniği, açık uçlu

sorular sorma, katılımcıları dinleme, verilen yanıtları kaydetme ve konuyla ilgili ek sorular sorma imkânı tanıdığı için tercih edilmiştir (Kümbetoğlu, 2005; s. 71). Çalışmanın veri toplama araçlarına karar verirken, gömülü teori metodolojisine uygun olarak deneyimlerde gömülü anlamın elde edilmesine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme” yöntemi kullanılmıştır. İF’de yetişen öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin öğretim üyesi, lisans öğrencisi ve İHL, İHO ve DKAB öğretmenlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada her bir örneklem grubu için, katılımcıların nitelikleri doğrultusunda ifade farklılıkları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Veriler bu görüşme formlarıyla toplanmıştır. Çalışmada kullanılan görüşme formlarında öğretim üyeleri için 8, öğretmenler için 7, öğrenciler için 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada görüşme formunun yanı sıra hatırlatıcı notlar (memo) da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler esnasında görüşmecilerin davranışları, düşüncelerini ifade ederken yüzlerine yansıyan duyguları, jest ve mimikleri, ses tonları gibi unsurlar da gözlemlenmiştir. Bu gözlemler, araştırmacıya görüşmeler esnasında yol gösterirken, memolar da görüşmecilerin içtenliği, duygusal derinliği, konuyu anlatırken içselleştirerek anlattığını anlama ve açıklamada katkı sağlamıştır. Araştırmanın yapıldığı dönemde COVID-19 salgını yaşandığı için bazı görüşmeler online iletişim platformu olan Zoom üzerinden yapılırken bazıları da yazılı olarak alınmıştır. Dolayısıyla yazılı alımlarda gözlem yapılması mümkün olmamıştır.

Görüşmeler katılımcıların sözlü izinleri alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler en kısa 27 dakika en uzun 1 saat 33 dakika olacak şekilde ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların taleplerine göre, fakültelerde, okul kantininde, kafede, Zoom üzerinden olacak şekilde farklı mekân ve platformlarda yapılmıştır. Çalışma toplam 1452 dakika sürmüştür. Alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir ve deşifre metinler toplam 393 sayfadır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın analizinde nitel veri çözümleme tekniği kullanılmıştır. Veri çözümlemede öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğrenciler takma isimlerle kodlanmıştır. Araştırmada her bir görüşme, katılımcının izniyle ses kayıt cihazına kaydedilmiş, bu ses kayıtları araştırmacı tarafından görüşmecilerin duygularını da ifade edecek şekilde deşifre edilmiştir. Görüşmelerin yazılı metin haline getirilmesi araştırmacının veri setine yönelik bir anlayış geliştirmesini ve veriye

aşına olmasını sağlamıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma programı olan CİTAVİ kullanılmıştır. Gömülü teorinin araştırma basamaklarına da uygun olacak şekilde CİTAVİ yardımıyla analiz sürecinde “kavramlar”, “kategoriler” ve “kodlar” etkili ve verimli bir şekilde oluşturulmuş ve verilerin etiketlenmesi sistematik, hızlı ve kolay hale getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken, memolarla karşılaştırmalar yapılmıştır. Katılımcıların görüşme esnasında duygularını rahat ifade etmeleri, duygulanmaları, içtenlikle gülmeleri, heyecanlanmaları, kızgınlıklarını paylaşmaları ve özel anılarını paylaşmalarından çalışmaya samimi yanıtlar verdikleri anlaşılmıştır. Çalışmada kuram oluştururken doğrudan alıntılarla ve durumu iyi ifade ettiği düşünülen katılımcı ifadeleri ya da hikayelerle açıklanmış, kavramların detaylı bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Çalışmada verilerin toplanması, deşifre edilmesi, analiz edilmesi, temaların oluşturulması, bulguların yorumlanması sürecinde konunun ilgilisi akademisyenlerle ve tez danışmanı ile fikir alışverişinde bulunulmuştur. Böylelikle araştırmacının veri içinde gözden kaçan hususları görebilmesi, kavramlara odaklanabilmesi, verilere ilişkin kendi önyargılarından uzak kalması, verilerden ortaya çıkan yapı üzerinde tartışması ve fikir birliğine varması sağlanmıştır.

Bulgular ve Değerlendirme

İlahiyat Fakültelerinde Öğretmenliğe Bakış

Araştırma kapsamında akademisyenlere, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerine ve öğrencilere fakültede yetişen DKAB-Meslek dersi öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin neler olduğu ayrıntılandırılarak sorulmuştur. DKAB-Meslek dersi öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin, DKAB-Meslek dersinin tüm katılımcılar tarafından geniş bir çerçevede ele alındığı görülmüştür. Araştırmaya katılan akademisyenler, öğrenciler ve öğretmenler, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin dine ve topluma karşı sorumlu olduğunu ve bu sorumluluğu yerine getirebilmek için diğer branşlardan farklılaşan bazı özelliklere sahip olmaları gerektiği konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Görüşmeler neticesinde yüksek din öğretiminin öğretmen yetiştirme ortamına dair yapılan yorum ve değerlendirmelerin takip edilebilmesi için mevcut öğretmen yeterlilikleri for-

munun dışına çıkılarak yeni bir kategori formu oluşturulmuştur. Görüşmelerden elde edilen öğretmen yeterliliklerinin resmî kurumların hazırladığı öğretmen yeterlilikleri ve ulusal ve uluslararası çeşitli organizasyonlarca belirlenen öğretmen yeterlilik kriterleri ile büyük oranda uyumlu olduğu görülmüştür.² Ancak katılımcı ifadelerinin özgünlüğünün korunması, ifade edilen yeterliliklere ilişkin motivasyonun ayırıcı özelliği ve akademisyen, öğrenci ve öğretmenlerin ifadelerindeki güçlü ortaklık bu yeni formun uygulanmasını zorunlu kılmıştır. Böylelikle DKAB-Meslek dersi öğretmeninin sahip olması gereken niteliklere ilişkin özgün katılımcı görüşlerinin takibinin mümkün olması amaçlanmıştır.

Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak, DKAB-Meslek Dersi öğretmenin sahip olması gereken özellikler üç ana başlık altında toplanmıştır:

1. DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Mesleki Yeterlikleri
2. DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Dini Açıdan Sahip Olması Beklenen Özellikleri
3. DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Toplumsal Açıdan Sahip Olması Beklenen Özellikleri

DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin mesleki yeterlikleri altı alt başlıkla detaylandırılmıştır:

1. DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Öğrencisine Karşı Sorumlulukları
2. Alan Bilgisi
3. Metot Bilgisi
4. Genel Kültür
5. İletişim Becerisi
6. Kişilik Özellikleri

Katılımcılarımızın DKAB-Meslek Dersi öğretmenin sahip olması gereken niteliklere ilişkin ortak görüşleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4: DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Öne Çıkan Mesleki Nitelikleri

Mesleğini Sevmek
Mesleki Gelişim ve Güncelleme
Mesleki Etik ve Sorumluluklar
Mesleki Adanmışlık ve İdealler
Hedefler ve Amaçlar

2 Krş; MEB, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2017; DKAB Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri, 2008; TED, 2009; OECD, 2019.

DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin sahip olması beklenen nitelikleri ve bu niteliklerin belirlenmesindeki faktörlerin ele alındığı bu bölümde akademisyenler, öğretmenler ve öğrenciler arasında beklenti farklılıkları ve ortaklaşmaları alanlar tespit edilmiştir. Üç kategoriden katılımcının DKAB-Meslek dersi öğretmenin sahip olması gereken özellikler konusunda “Meslek sevgisi”, “Mesleki bilinç sahibi olma” ve “Mesleki etik kurallara riayet” üçlü sacayağı üzerinde görüş birliğine sahip olduğu görülmüştür. Katılımcılar, öğretmenin bu üçlü sacayağını merkeze alarak mesleği ile bağ kurduğunda mesleğini “para kazanılan bir meslek” olarak görmeyeceğine inanmaktadır. Böylelikle öğretmenin mesleki düzleşme tehdidi karşısında ideallerini koruyabileceği düşünülmektedir. Katılımcılara göre öğretmenin ideal sahibi olması onun entelektüel becerilerini geliştirmesini ve mesleğine transfer etmesini mümkün kılacaktır.

Tablo 5: DKAB-Meslek Dersi Öğretmenin Öğrencisine Karşı Öne Çıkan Sorumlulukları

Öğrenciyi Tanıma ve Anlama

Öğrencilere Değer Verme ve Motive Etme

Öğrenciyle Yakından İlgilenme ve Destekleme

Pozitif ve Destekleyici Eğitim Ortamı

Empati ve Anlayış Gösterme

DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri çerçevesinde, öğrencilerine karşı önemli sorumlulukları olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri ile kuracakları ilişkinin, öğrenciye değer verme, öğrenciyi tanıma ve öğrencinin hayatına dokunma unsurları etrafında şekillendiği vurgulanmıştır. Öğrenciyi tanıma, ismini bilmekten sosyo-ekonomik durumunu ve ilgi alanlarını anlamaya kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Akademisyen katılımcılar, öğretmenin öğrencisini tanımmasının ve anlamasının, öğrenciye doğru bir eğitim atmosferi sunmasını sağlayacağını belirtmişlerdir. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerine isimleriyle hitap etme konusunda yeterli oldukları görülürken (Fakıoğlu Bağcı, 2012; Uçar, 2004), bazı çalışmalarda ise yeterli bulunmadıkları tespit edilmiştir (Kaya, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencinin gelişimsel sorunlarına çözüm bulma yeterliklerinin düşük olduğu da araştırma bulgularına yansımaktadır (Işıkdoğan, 2006).

Öğretmen katılımcılar, DKAB-Meslek dersi öğretmenin “öğrencisini sevmeye” yeterliğini öne çıkarmış ve öğretmenlerin öğrencilerine bir ebeveyn gibi yaklaşmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Kalkan’ın çalışması, öğrencilerin öğretmenlerini “baba-anne” gibi gördüklerini, ancak bazı olumsuz metaforların da kullanıldığını ortaya koymuştur (Kalkan, 2022).

Öğrenci katılımcılar, öğretmenlerinin öğrencileri motive etme becerisinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Sekülerleşme, yeni dini akımlar ve medya etkisi gibi faktörler nedeniyle öğrencilerin din dersine karşı motivasyonlarının düşük olduğunu ve öğretmenlerin dinin önemini vurgulayarak bu motivasyonu artırmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece eğitimde değil, hayatın tümünde rehber olma sorumluluğuna dikkat çekilmiştir.

Tablo 6: DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan Alan Bilgisi Yeterlilikleri

Kur'an ve Arapça Bilgisi	Sağlam bir Kur'an bilgisine ve düzgün Kur'an okuma yeteneğine sahip olma. Sağlam bir Arapça bilgisine sahip olma. Ders anlatırken ayet ve hadislerin Arapçalarını ezbere okuma.
İslami İlimler ve Uzmanlık Alanları	Fıkıh, Hadis, Tefsir, İlmihal, Kelam, Siyer, İslam tarihi, Peygamberler tarihi, Kelam, Akaid gibi İslami ilimler konusunda farklı bakış ve yorumlardan haberdar olma. Güncel tartışmaları ve fetvaları takip etme. Dinin maksadı, temel kaynakları ve ilkelerini çok iyi bilme.
Genel Alan Bilgisi ve Uzmanlık	Alanında donanımlı olma. İslami ilimlerin bugünkü modern bilimlerle irtibatı konusunda bilgi sahibi olma.

Katılımcılar, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin alan bilgisi ve mesleki yeterlikleri üzerine görüşlerini paylaşmışlardır. Akademisyen katılımcılardan bazıları öğretmenin alan bilgisinin mesleki sorumluluğun temeli olduğunu belirtirken, bazıları İslami ilimlerde eksiklikler ve beklentilere dikkat çekmiş, bazıları ise Felsefe ve Din Bilimleri alanında yetkin olmanın mesleki becerileri güçlendireceğini ifade etmiştir. Öğrenci katılımcılar, öğretmenin dini bilgi konusunda net ve güncel meselelere duyarlı olmasını beklediklerini, akademisyenlerin bilimsel yaklaşımı öncelediklerini ve dini tarihte kalmış bir alan olarak gördüklerini söylemişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin sadece İslami ilimlerde değil, Felsefe ve Din Bilimlerinde de donanımlı olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen katılımcılar ise alan bilgisinin öğretmenin itibarıyla doğru orantılı olduğunu, bilgi zafiyetinin otoritesini zedeleyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dünyadaki değişimlere ayak uydurarak kendilerini geliştirmeleri ve dinin maksadı, temel kaynakları ve ilkelerini iyi bilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Alan yazınında DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin genel olarak kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmıştır (Gün, 2020; Yorulmaz, 2014; Çelik, 2010). Ancak, ders özelinde incelendiğinde, özellikle Arapça ve Kur'an-ı Kerim derslerine ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür (Aras, 2018; Yorulmaz, 2014).

Tablo 7: DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan Metod Bilgisi

Dersi Etkili İşleme

Görsel ve Teknolojik Materyaller Kullanma

İnteraktif ve Çeşitli Öğretim Teknikleri Kullanma

Öğrenciye Uygun Dil Kullanma

DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri değerlendirilirken, akademisyen ve öğretmen katılımcılar “nasıl öğreteceğini bilmeyi”, öğrenci katılımcılar ise “ilahiyatın dilini dönüştürmeyi” vurgulamıştır. Öğrenci katılımcılar, fakültede kullanılan dilin anlaşılır olmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Öğretmen katılımcılar ise fakültede “bilen anlatır” yaklaşımıyla yetiştiklerinden, metod geliştirme konusunda yetersiz kalabildiklerini ifade etmişlerdir. Çeşitli çalışmalarda, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin farklı metotları kullanma ve öğrenci motivasyonu sağlama konularında yetersiz oldukları görülmüştür (Kaya, 2018; s. 108, Z. Kaya, 2018, Şimşek, 2018; s. 1639, Aşlamacı, 2017; s. 193, Akyürek, 2012; s. 19, Güneş, 2012; s. 479). Dijital öğrenme alanlarının ve bilgi iletişim teknolojilerinin önem kazandığı bu dönemde, öğretmenlerin derslerini farklı eğitim metotları ile bu yönden de? zenginleştirmeleri gerekmektedir. Ancak, öğretmenlerin bilgisayar ve eğitim teknolojilerini etkin kullanma yeterliklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin çağın gereksinimlerine uyum sağlamaları ve mesleki yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Tablo 8: DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan Genel Kültür Bilgisi

Dünya Gündemini ve Bilimsel Gelişmeleri Takip Etme

Tarih, Sanat ve Kültür Bilgisi

Teknolojik ve Teknik Gelişmelerden Haberdar Olma

Genel Kültür Bilgisi

Yabancı Dil Bilgisi

DKAB-Meslek dersi öğretmeninin genel kültür bilgisi üzerine yapılan değerlendirmede, öğrenci katılımcılar genel kültür bilgisinin alan bilgisini tamamlayıcı bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci katılımcılar, öğretmenlerinin dini konuları bugünkü sorunlarla ilişkilendirmesini ve güncel bir gündeme sahip olmasını istemektedirler. Fakültelerdeki sanat ve genel kültür faaliyetlerinin yetersizliğini eleştiren öğrenciler, öğretmenlerinin çeşitli zevk ve hobilere sahip olmasını beklemektedir. Öğretmen katılımcılar ise genel kültür bilgisinin öğretmenin saygınlığı ve itibarı için önemli olduğunu vurgulamış, Arapça ve bir Batı dilini çok iyi bilmelerini öncelik olarak belirtmişlerdir.

Tablo 9: DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan İletişim Becerisi

Sorumluluk Alanı
Dil Dönüşümü ve Hitabet
Farklılıkları Yönetme ve Esneklik
Öğrenciyle İlgilenme ve Anlama
İletişim ve İfade Yeteneği
Sınıf Yönetimi ve Hakimiyet
Genel İletişim Becerileri

DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri değerlendirilirken, akademisyen katılımcılar öğretmenliği “bir iletişim mesleği” olarak tanımlamış ve öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin güçlü olmasına öncelik vermişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinin yaşadığı kültürü anlamalarının ve iletişimde başarılı olmalarının önemine dikkat çekmişlerdir. Öğrenci katılımcılar ise “sevgi ve saygı” çerçevesinde iletişim kurulmasını vurgulamış, öğretmenin dersteki başarısının kullandığı üslup ve iletişim kalitesiyle belirlendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen katılımcılar, İlahiyatın dilinin öğrenciye uygun hale getirilmesinin önemini ve öğretmenlerin güncel olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmalar, etkili DKAB öğretmenin iletişim becerisine sahip olması gerektiğini ve doğru iletişimin öğrencilerin dine karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığını göstermektedir (Kalkan, Atasoy ve Karadağ, 2022; Karadağ ve Kalkan, 2021; Kaya, 2018; Altaş, 2004). Yine araştırmalarda öğretmenlerin iletişim becerileri konusunda kendilerini genellikle yeterli gördükleri de belirtilmiştir (İnan Kılıç, 2022; Gün, 2020; E. Z. Turan, 2017; Zengin, 2013; Koç, 2009; Yazıcı, 2004; Doğan ve Altaş, 2003).

Tablo 10: DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan Kişilik Özellikleri

Güler Yüzlü Olma
Dürüst ve Güvenilir Olma
Hoşgörülü ve Nazik Olma
Tutarlı ve İnkeli Olma
Erdemli Olma
Öfkesini Kontrol Etme
Adaletli Olma
Üretken Olma
Örnek Olma
Açık Fikirli Olma
Kendine ve Başkalarına Saygı
Kendini Tanıma ve Geliştirme
İyi Niyet ve Empati

Değerlendirmeler DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin eğitim performanslarını ve öğrencilerin dini pratikleri içselleştirmelerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Akademisyen ve öğrenci katılımcılar, öğretmenlerin güler yüzlü, bilgilerini yaşayan ve ahlaki yönleri güçlü bireyler olmalarını beklemektedir. Öğretmenlerin dinin mesajını taşıyan kişiler olarak dış görünüş, entelektüel birikim ve iletişim biçimleriyle örnek teşkil etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin söylediği ile yaptığının tutarlı olması ve dini bilgiyi içselleştirerek yaşamaları, öğrenciler ve toplum için rol model olma açısından kritiktir. Alan yazınında da öğretmenlerin dini temsil ve ahlaki davranışlarıyla öğrenciler üzerinde etkili olma özellikleri öne çıkmaktadır (Bayraktar, 2014; s. 330, Gün, 2020; s. 148-149; Taşkın, 2018; Başaran ve Baysal, 2016; Bahçekapılı, 2010; Bulut, 2009).

Tablo 11: DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Dini Açından Öne Çıkan Nitelikler

Dini Sahiplik ve Uygulama

İlim ve İbadet Ahlakı

Peygamberi Örnek Alma

Dini Temsil Yeteneği

Niyet ve Muhasebe

Ahlaki ve Dini Duyarlılık

Katılımcılarımıza göre, dinin insan hayatının tamamını kuşatması, iyi bir yaşam sürme ve ölüm sonrası hayata hazırlanma için temel ilkeler sunması, öğretmenlerin üzerlerindeki sorumlulukları belirlemede önemlidir. DKAB-Meslek dersi öğretmenleri, hassas ve kutsal bir olgu olan dinin öğretimiyle sorumlu tutulmaktadır. Bu sorumluluk, toplumsal taleplerin fazla olması, ahlaki sıkıntılar yaşanan bir toplumda öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmanın zorunluluğuyla ilişkilendirilmektedir. Öğretmenlik mesleği genel olarak “peygamber mesleği” olarak tanımlanmaktadır ve bu tanımlama, Hz. Peygamber’in “Ben muallim olarak gönderildim” hadisiyle desteklenmektedir (İbn Mace, Mukaddime, 17). Öğretmenin, öğrenciler için bir rol model olması ve din eğitimcisi olarak kutsal bir vazifeyi yerine getirmesi beklenmektedir.

DKAB-Meslek dersi öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, öğrencilerin ve toplumun beklentileri doğrultusunda şekillenmektedir. Öğretmenin, din ile özdeşleştirilerek “İslam'ın hakikatlerine hakkıyla vakıf, dünya ahvalinden haberdar, ilim ve felsefeye aşina” olması gerektiği vurgulanmaktadır. Akademisyen katılımcılar, öğretmenin inançlı olmasını öncelerken, öğretmenler ka-

rakterli bir Müslüman olmasını öncelemektedir. Öğrenci katılımcılar ise öğretmenin örnek bir Müslüman olması gerektiğini düşünmektedir. Bu bağlamda, DKAB-Meslek dersi öğretmeninin mesleği sadece bilgi aktarımıyla sınırlamayıp, kendi yaşantısında dinin etkilerinin görülmesini önemseyen bir anlayışla profesyonelce yapması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 12: DKAB-Meslek Dersi Öğretmeninin Öne Çıkan Toplumsal Özellikleri

Toplumsal Sorumluluğun Farkında Olma
Toplumu Tanıma ve Duyarlılık
Gündemi Takip Etme
Milli ve Manevi Değerleri Özümseme
Şehri Tanıma ve Kültürel Faaliyetlerden İstifade
Dinî Meseleleri Çeşitli Unsurlarla İlişkilendirme
Psikolojik ve Sosyolojik Unsurları Dikkate Alma

Katılımcılarımız, günümüz toplumunda yaşanan değişimlerin, özellikle kırsal nüfusun azalması, şehirli nüfusun artması, aile yapısındaki değişimler ve medyanın etkisi gibi faktörlerin, DKAB-Meslek dersi öğretmeninin sahip olması gereken niteliklerin şekillenmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu değişimler, öğretmenin öncelikli vazifelerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Özellikle sekülerleşme ve beraberinde getirdiği tartışmalar, öğretmenin işlevlerinin belirlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin, insanların dinin fonksiyonu ve mahiyeti konusunda motive edilmesinin öncelikli görevleri arasında olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu görevleri yerine getirirken olumsuz din algısı ve yanlış öğrenme geçmişi gibi engellerle karşılaşabilecekleri belirtilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu engelleri aşmak için özellikle öğrencilerle sağlam ve etkili iletişim kurmaları gerekmektedir.

İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Yapı ve İşleyişi

İF’lerde öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, yapısı, öğretim yöntemleri, staj uygulamaları gibi faktörlerin ele alındığı bu bölümde katılımcıların genel olarak İF’lerde Pedagojik Formasyon (PF) derslerinin yetersiz olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. PF derslerinin amacının ve öneminin öğrenciler ve hocalar tarafından yeterince anlaşılamadığı, hatta bir yük olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. PF derslerinin organize edilememesinin, insan kaynağı kullanımını olumsuz etkilediği ve daha çok Din Eğitimi Ana Bilim Dalı hocala-

rının uhdesinde yürütülmesinin hem hocaların akademik çalışmaları açısından zorluk oluşturduğu hem de öğrencilerin derslerden alacakları faydayı azalttığı düşünülmektedir. Alan yazını, PF derslerinin verimliliği ve niteliği üzerine çalışmaların yapıldığını ve bu derslerin daha iyi yapılandırılmış ve takip edilebilir uygulama dersleriyle güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Çetinel, 2022; Uçar ve Bozkurt, 2021; Yıldırım vd., 2019; Gün, 2017; Değirmencioglu, 2003, Çapcıoğlu ve Kızılabdullah, 2022; Arseven ve Orhan, 2018 vb.).

Katılımcılar, PF derslerinin teorik kalması ve uygulamanın yetersiz olmasının derslerin verimliliğini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenlik uygulamalarının yeterli düzeyde yapılamaması, okul tecrübesinin eksik aktarılması ve uygulamadaki sorunların ihmal edilmesi öğrencilerin öğretmenlik hazırlık süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, öğrencilerin meslekle ilgili özgüvenini azaltmakta ve PF derslerinin formalite olduğu algısını güçlendirmektedir. Alan yazını da bu noktada, öğretmenlik uygulamasının en az iki dönem olması gerektiğini ve PF derslerinin daha iyi yapılandırılmış ve takip edilebilen uygulama dersleri ile güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Katılımcıların PF derslerine ilişkin yorumları, Türkiye'deki eğitim politikalarının din eğitimine etkisi nedeniyle bir güvensizlik atmosferi olduğunu göstermektedir. PF derslerinin akademik açıdan ele alınmasını güçleştiren bu durum, İF'lerin misyon tartışmalarıyla ilintilidir. PF derslerinin organize edilememesi, insan kaynağı kullanımını olumsuz etkilemekte ve dersleri alan öğrencilerde motivasyon eksikliğine yol açmaktadır. Katılımcılar, genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik PF derslerinin yetersizliğini vurgulamış ve bu derslerin eğitim kavramı içinde ele alınması gerektiğini savunmuşlardır. İF'lerin eğitim programının bir eğitimci yetiştirme hedefine yönelik olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte, alan yazını da PF derslerinin istikrarsızlığının öğretmen yetiştirme kalitesini olumsuz etkilediğini ve uygulamanın yetersizliğinin öğretmenlik mesleğinin itibarını azalttığını ortaya koymaktadır (Z. Kaya, 2023; Çetinel, 2022; Demirtaş ve Kırbaç, 2016; Yıldırım ve Vural, 2014; Sincar, 2014).

İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Eğitim Ortamı İçinde Gerçekleşme Koşulları

Katılımcılar İF'lerde öğretmen yetiştirme uygulamalarının gerçekleştiği eğitim ortamını fakülte programı, fakültenin sosyolojik ve kültürel yapısı, akademik üretim biçimi, pedagoji anlayışı açılarından ele almışlardır. Mesleki formasyonun kazandırılmasında fakültenin eğitim atmosferinin sınırlılıkları olarak görülen

bu unsurlar ayrıntılı olarak işlenmiştir. Katılımcılar fakülteedeki eğitim ortamını sadece DKAB-Meslek dersi öğretmeni yetiştirme açısından değil, genel anlamda kapsamlı bir şekilde ele almıştır. İlahiyat Fakülteleri'nin eğitim programları ve yapısal düzenlemelerinin ele alınarak derinlemesine incelendiği bu bölümde İF'lerin eğitim ortamının temel özellikleri 6 başlık altında özetlenmiştir.

Tablo 13: İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Ortamının Özellikleri

Kapalı Kültür	Akademik çalışma alışkanlıklarının yalıtılmasını ve fakültelerin ana kampüslerden fiziksel olarak ayrılmış olmasını ifade etmektedir.
Güncellik Sorunu	Programların güncel meselelere cevap üretememesi ve bu nedenle toplumdaki ve toplumsal gerçeklerden yalıtılmasını ifade etmektedir.
Korumacı Refleks ve Değişime Direnme	İF'lerin toplumsal değişim karşısında konumlanamaması seküler hayat tarzı ve farklı dini yorumlar karşısında korumacı bir tutum sergilemesine neden olmuştur. Fakültelerin ideolojik tasarımlı eğitim politikalarının tehdidi ile başa çıkma isteğini ifade etmektedir.
Mesleki Tekillik	İF'lerin genellikle akademik odaklı bir eğitim yaklaşımı benimsemesi ve öğrencilerini akademik kariyer için yetiştirmeye odaklanması, mezunların sadece akademik alanda uzmanlaşmasına neden olabilmektedir. Bu durum, mezunların toplumsal ihtiyaçlara yanıt verme becerilerini kısıtlayabilmekte ve fakültelerin toplumla etkileşimde bulunma kapasitesini azaltabilmektedir. İF'lerin, mezunlarını istihdam alanlarına yönelik yeterli mesleki formasyonla donatamaması da eleştirilen bir diğer husustur. Mesleki tekillik eğitimin teorik kalmasına yol açmaktadır.
Dini Çeşitliliğin İhmal Edilmesi	İF'lerin genellikle belirli dini görüşlere veya ekollere odaklanması, farklı dini yorumları ve çeşitliliği ihmal etmelerine yol açtığı düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin dini çeşitliliği anlamalarını ve toplumsal farklılıklara uygun olarak hazırlanmalarını zorlaştırabilmektedir. İF'lerde mesleki tekillik benimsenmesinin önemli sonucu "dini çeşitliliği ihmal" edilmesidir. Dini çeşitliliğin ihmal edilmesi, öğrencilerin toplumsal çeşitliliğe hazırlıksız olmalarına ve topluma yabancılaşmalarına neden olabildiği düşünülmektedir. Fakülteedeki dini okuma ve anlama sürecinin belirli görüşlerle sınırlı tutulmasının, öğrencileri fikren homojenleştirebildiği ve farklı görüşlere sahip öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini zorlaştırabildiğine inanılmaktadır.
Bilgi Aktarımı ve Teorik Odaklı Eğitim	İF'lerin genellikle bilgi aktarımı ve teorik odaklı bir eğitim tarzını benimsemeleri, mezunların sadece teorik bilgiye sahip olmalarına ve bu bilgiyi pratik yaşamda uygulamakta zorluk çekmelerine yol açabildiği düşünülmektedir. Bu durum, mezunların toplumsal ihtiyaçlara uygun şekilde donanımlı olmalarına ve etkili bir şekilde toplumla etkileşim kuramamalarına neden olabilmektedir.

Bu temel özellikler, İF'lerin eğitim ortamının toplumsal ihtiyaçlarla uyumlanmakta zorlandığını ve öğrencilerin hem akademik hem de mesleki açıdan yetersiz kalabildiğini ortaya koymaktadır. Fakültelerin programlarının ve eğitim ortamlarının, dini bilgiyi ve pratiği çağdaş sorunlarla ilişkilendirememesi, mezunların toplumsal yaşamda etkili olmasını engellemektedir. Güncellik

sorununun en önemli nedeni ve sonucu olarak “toplumsal değişim karşısında konumlanamama” meselesi İF’lerin toplumsal beklentiler ile geleneksel alışkanlıkların çatışmasını derinden yaşadığını göstermesi açısından kritiktir. Toplumun hızla değişimi karşısında gelenekselci ve muhafazakâr tutumun fakültelerin kendilerini doğru konumlandıramamasına neden olduğu düşünülmektedir. Saha dönemsel değişimler ve kuşak farklılıkları karşısında sorun yaşarken fakültenin korumacı pozisyonu makasın açılmasını hızlandırmış gözükmektedir. İçerik ve sonucu açısından fakültelerin doğrudan odağında olması gereken kuşak farklılıkları, dine bakışta yaşanan değişim ve kırılmalar, teknoloji, bilgi enformasyon teknolojileri, yeni ideolojik akımlar, sekülerleşme, siyasi oluşumlar, ailenin değişimi vb. toplumsal değişimin ana alanları fakültenin eğitim atmosferine beklenen düzeyde etki edememiş gözükmektedir.

Dini çeşitliliği ihmalin öğrencilerin toplumsal çeşitliliğe hazırlıksız olmalarına ve topluma yabancılaşmasına neden olduğu kanaati dikkat çekmiştir. Derslerle güncel hayatın yeterince irtibatlandırılmaması ve güncel sorunların fakültede yeterince tartışılmaması gibi durumlarla pekişen “mesleki yabancılaşmanın” fakülte mezunlarının muhataplarını tanıma ve anlamada zorluklara neden olduğu anlaşılmıştır. Fakültede dini okuma ve anlamının belli görüş ve yorumlarla sınırlı tutulmasının “tek tipçi” ve “tek bir bakış açısından” beslenen öğrencileri “fikren homojenleştirdiğine” inanılmaktadır.

Bu durum, İF’lerin öğrencilerini toplumsal ve mesleki çeşitliliğe hazırlama kapasitesini sınırlayabilecek ve mezunların toplumla etkileşimini olumsuz etkileyebilecektir. Bu nedenle, İF’lerin daha kapsayıcı ve çeşitliliği destekleyen bir eğitim yaklaşımı benimsemeleri gerekmektedir.

Fakültenin eğitim ortamının öğretmen yetiştirme kapasitesi açısından dikkat çekici bir başka husus da katılımcıların fakülte programına ilişkin değerlendirmeleri olmuştur. Katılımcılar, fakülte programının en büyük sorununun “bütünlük” eksikliği olduğunu vurgulamışlardır. Bu eksiklik hem disiplinlerin birbirleriyle irtibatsızlığı hem de program yoğunluğu ile ilgili gözükmektedir. Farklı disiplinler arasındaki irtibatsızlığın aynı disiplinde de parçacıklı bir yapıya yol açtığı belirtilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin derinleşmesini engelleyerek zihinsel bulanıklığa neden olduğu ve derslerin sadece not/ders geçmeye indirgenmesine yol açtığı ifade edilmiştir.

Öğrenci katılımcılar, fakülte programının yoğunluğu ve bütünlük teşkil etmeyen yapısı karşısında kendilerini “gardıyan” ve “heybe” metaforları ile tasvir etmişlerdir. Bu durum, fakültenin ana misyonu olan dini bilgi üzerine araştırma

ve düşünmenin aksine bir sonucun ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretmen katılımcılar, fakülte programının çeşitlilik açısından doyurucu olduğunu, ancak işleyişinde aksaklıklar yaşandığını belirtmişlerdir. Akademisyen ve öğretmen katılımcıların “bütünlük” ve “koordinasyonsuzluk” şeklinde ifade ettiği disiplinlerin tamamlayıcı ve inşa edici yönlerinin programa yansımamasının öğrenciler tarafından da fark edilmesi önemli bir bulgudur. Öğrencilerce bütünlük ve derinlik sunmayan programın ezberci eğitim anlayışını kurumsallaştırdığı ve öğrencilerin edindikleri bilgiyi işlevsiz hale getirdiği düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin İF’lerde aldıkları bilgiyi nerede ve nasıl kullanacaklarına dair bilinçlerinin olmadığını göstermesi açısından ciddi bir sorunu işaret etmektedir.

Katılımcılar, fakülte programının eleştirilen bir başka yönünün disiplinlerin genel ilmi birikimden “yalıtılmış” olması olduğunu belirtmişlerdir. Disiplinlerin sadece dini imkânlarla ele alınmasının, fakülte programının hem iç bütünlüğünü hem de genel ilmi birikim içerisindeki yerini zayıflattığı görülmüştür. Disiplinlerin genel ilmi birikim içerisindeki yerlerinin belirlenememesi, kültürel karşılaşmaların ve dini-kültürel ayrımların anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. İlahiyat ilimlerinin bütünlük içinde anlaşılması için bu karşılaşmaların doğru yorumlanması ve genel ilmi birikimle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Ancak, ilahiyat ilimlerinin genel bilim anlayışından ayrık görünmesi, modern üniversite kurgusu ve genel akademik tavrın bir sonucu olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, din alanının anlaşılmasını her iki anlayışın da zorlaştırdığına işaret etmektedir.

Fakülte programlarının öğrencilerine mesleki yeterlik kazandırmadığı da kritik edilen bir diğer husustur. Fakülte programlarının amaç ve işleyişinin, istihdam sağlayan kurumların beklentileri ile uyuşmadığı belirtilmiştir. Fakültenin en büyük istihdam alanı olan Millî Eğitim Bakanlığının(MEB) temel şartlarından biri olan PF derslerinin program içerisindeki konumunun belirsizliği önemli bir sorun olarak vurgulanmıştır. PF derslerinin fakülte programının bir parçası mı yoksa ayrı bir organizasyon mu olduğu hala netlik kazanmamıştır.

Katılımcılar, fakülte programlarının öğrencilerini disiplinlere dair genel bilgi sahibi yaptığını ifade etmekle birlikte, fakülte için temel kabul edilen Kur’an-ı Kerim ve Arapçanın öğretilmesinde zafiyetler yaşandığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, fakülte programlarının öğrencilerine Arapça öğretilmemesinin temel sebebinin klasik metin okuma ile modern konuşma yöntemleri arasında istikrar sağlanamaması olduğunu düşünmektedir. Bu durum, öğrencilerin Arapçadan ilmi çalışmalarında ve mesleki hayatlarında yeterince faydalanamamalarına yol açmaktadır. Sınıfların kalabalık olması ve hatalı öğrenme geçmişi gibi neden-

lerle, öğrencilerin istenilen düzeyde Kur'an-ı Kerim öğrenememesi önemli bir bulgu olarak ortaya konmuştur. Bu zafiyetler, fakültenin temel misyonunu yerine getirme konusunda ciddi sorunlar yaşadığını göstermektedir. Alan yazınında Arapça ve Kur'an-ı Kerim öğretiminde yaşanan zafiyetleri gösterir pek çok çalışmanın var olması programın mesleki becerileri kazandırma kapasitesi açısından dikkat çekicidir (Akyürek, 2019; s. 221-222, Tosun, 2015; s. 89, Alemdar, 2008; s. 178-179, Altıntaş ve Kirenci, 2019, Karataş, 2019, Gün, 2017; s. 159, Abır, 2015; s. 82, Yorulmaz, 2014; s. 307, Taşçı, 2006; s. 40, Koç, 2003, Köylü, 2013; s. 29). Programın bir diğer eleştiri alanı ise sanat eğitimidir. Sanat eğitiminin fakülte programının amacına ulaşmasında önemli bir tamamlayıcı unsur olduğu belirtilmiş, ancak istenilen farkındalık düzeyine erişilemediği ve bu nedenle programın asli bir unsuru olarak konumlandırılmadığı eleştirilmiştir. Alan yazınında Azaklı ve Özkan'ın (2023) İF öğrencilerinin İslam sanatları tarihi dersine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin İslam sanatları tarihi bilgisinin gelecekte meslek hayatlarında önemli olduğunu ifade etmesi bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

Katılımcılar, ilahiyat programlarında cari olan bölüm tasnifinin dışına çıkarak (Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları) Temel İslam Bilimleri, Felsefe programları ve Sosyal Bilimler (din eğitimi, din sosyolojisi, din psikolojisi vb.) şeklinde sınıflandırma yapmışlardır. İlahiyat programlarının İslami İlimler ve Felsefe programlarında kısmen başarılı olduğunu ancak Sosyal Bilimler alanında istenilen düzeyde başarıyı yakalayamadığını belirtmişlerdir. Sosyal bilimlerin, öğrencilerin toplumu ve insan davranışlarını anlaması, toplumsal problemlerin kaynağını analiz edebilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ancak, Sosyal Bilimler derslerinin İF programlarında hem ders saati olarak hem de derslerin konumlandırılması noktasında problemlerle karşılaştığı ve bu eksikliğin seçmeli derslerle giderilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir.

İF programlarının bütünlük, derinlik ve mesleki becerileri kazandırma performansları açısından eleştirilen bir diğer yönü, öğrencilerin eğitim sürecindeki durumudur. Bir akademisyen katılımcının ilahiyat öğrencisini "paçasını sıvamış, ayağını suya sokmuş, yüzme öğrendiğini iddia eden biri" olarak tasvir etmesi, programın mesleki yeterlilik kazandırma konusundaki zayıflıklarını göstermesi açısından dikkat çekicidir. Öğrenci katılımcılar, fakülte programının işleyişini pedagojik açıdan yetersiz bulduklarını, özellikle öğrenci merkezli eğitimin uygulanmadığını ve öğrenciyi pasifize eden bir öğretim ortamının sürdürüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu tespitler, İF'lerin eğitim ortamının güncel durumunu

anlamak açısından kritiktir. Programda önemli bir eksiklik olarak ifade edilen bütünlük, koordinasyonsuzluk gibi unsurların öğrencilerin zihinlerinin parçalanmasına neden olduğu düşünülmektedir. Böylelikle öğrencinin fakültede edindiği bilgiyi işlevsel hale getirmekte zorlandığı düşünülmektedir. Disiplinlerin genel ilmi birikimden yalıtılmış olduğu düşüncesi de bunu pekiştirir niteliktedir.

Katılımcılar, İF programlarının istenilen düzeyde organize olamamasını bölümler arasındaki yıkıcı rekabete bağlamaktadır. Bu rekabet, bölümlerin (Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları) birbirini küçümsemesi, önemsiz bulması ve değersizleştirilmesi şeklinde olup, akademik kadroların şekillenmesinden ders dağılımlarına, lisansüstü çalışmalardan ilmi organizasyonlara kadar etkisini hissettirmektedir. Bu durumun, İF programlarının organizasyonunu ve öğrenciler arasındaki havayı olumsuz etkilediği anlaşılmıştır.

Fakültede üretilen akademik dilin, istihdam alanlarında kullanışlı olmaması bir diğer eleştiri konusu olmuştur. Din dilinin sahada kullanışsız olması, mezunların iletişim becerisini olumsuz etkilemekte ve mesajın hedef kitleye ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Fakülte programının bir parçası olan akademik müktesebatın bu dille yazılmış olmasının, günümüz meselelerine hitap edebilmeyi güçleştirdiği düşünülmektedir. Akademik ilahiyat dilinin eğitim öğretim faaliyetlerinde araç olmaktan çok amaç haline getirilmesinin, bu krizi derinleştirdiği anlaşılmıştır.

Öğrencilerin zihninde fakültenin misyonuna dair bir fikrin oluşmamış olması önemli bir bulgudur. Programdaki dağınıklık ve bölümler arasındaki koordinasyonsuzluk, öğrencilerin zihninde dini bilginin ve davranışların tutarlı bir bütünlük oluşturmadığı, aksine seküler bakışı güçlendirecek bir zihni dağınıklık oluşturduğu tespiti dikkat çekicidir. Temel İslam Bilimleri ve Felsefe ve Din Bilimlerinin insan kaynağı ve disiplinler arası temasının eksikliğinin, öğrencilerin dine bakış açısında çatlaklar oluşturduğu ve fakültelerin kendi içinden başlayan bir soyutlanma sürecine evrildiğini göstermektedir.

İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Açısından İnsan Kaynağına Bakış

İF’lerde öğretmen yetiştirme açısından fakültenin eğitim ortamının önemli bir belirleyicisi de insan kaynağıdır. Katılımcıların akademisyen ve öğrencilere ilişkin değerlendirmelerinin ele alındığı bu bölümde ayrıntılı profil analizleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, akademisyenlerin fakültede üstlendikleri rolü “akademisyen yetiştirme” ve “din bilimi uzmanlığı” olarak tanımlamıştır. Katılımcıların ifadelerine göre, İF’lerdeki akademisyen profili şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 14: İlahiyat Fakültelerinde Akademisyen Profili

Konfor Odaklı

Akademik İzolasyon

Düşünce Aktarıcısı

Dini Nesneleştirme

Rol Model Olma Eksikliği

İslam Düşünce Geleneği ile Bağın Zayıflığı

Disiplinler Arası Çalışma Eksikliği

İletişim Eksikliği

Rekabetçi Yaklaşım

Toplumsal Meselelere Duyarsızlık

Değişime Kapalılık

Teori Odaklı Çalışma Biçimi

Öğretmen ve öğrenci katılımcılar akademisyenlerin akademik konfor içinde meselelere yaklaşmalarını, teoriyi ön planda tutmalarını ve uzmanlık alanları dışındaki sorunlara cevap üretmemelerini eleştirmektedir. Bu durumun, toplumsal ihtiyaçlara yönelik soruların sorulmadığı ve gerçek sorunların gözletilmediği bir akademik alışkanlık oluşturduğu ve akademik din dilinin topluma hitap eden dilden kopmasına yol açtığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, fakülte hocalarının istihdam alanlarına olan farkındalıklarının düşük olmasının, akademik dil ve vaaz dili arasında bir uyumsuzluk yarattığını söylemişlerdir. Öğretmen katılımcılar da akademisyenlerin vaaz dili ile akademik dil arasında bir denge kurmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenci katılımcılar, fakültede sunulan eğitim ortamının pedagojisini değerlendirirken akademisyenlerin alanlarına göre farklılıklar gösterdiğini belirtmişlerdir. Felsefe ve Din Bilimleri alanında ders veren akademisyenler, iletişimde ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımında daha yenilikçi ve rahat bulunurken, Temel İslam Bilimleri alanında ders veren akademisyenler daha geleneksel ve kapalı bir yaklaşıma sahip olarak değerlendirilmektedir. Özellikle formasyon derslerinde BİT kullanımının yaygın olduğu, sunumlar ve slaytlarla ders anlatımının benimsendiği gözlemlenmiştir. Ancak öğrenciler Temel İslam Bilimleri alanından akademisyenlerin Kelam gibi derslerde BİT kullanımının düşünceye ket vuracağı endişesi dile getirmiştir. Bu durumun fakülte programlarının teoriye, formasyon derslerinin ise pratiğe odaklanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcılarımız fakültede hem öğrenciler arasında hem de akademisyenler arasında iletişim sorunlarının olduğunu belirtmiştir. Akademisyenlerin iletişim becerilerinin ve disiplinler arası çalışma alışkanlıklarının yetersizliğinin, fakül-

te içindeki bölünmüş yapının sürdürülmesine neden olduğu düşünülmektedir. Her akademisyenin kendi dersini en önemli ders olarak görmesinin ve diğer dersleri gereksiz olarak algılamasının, fakülte içindeki disiplinler arası rekabeti ve iletişimsizliği artırdığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin de bu durumdan etkilendikleri, Temel İslam Bilimleri derslerinin merkezde olduğu ve Felsefe ve Din Bilimleri derslerinin ikinci plana atıldığı düşünülmektedir. Temel İslam Bilimleri derslerinin ezber ve rivayet paylaşımı üzerine kurulmuş olmasının, fakültelerin ilmi anlamda arşiv gibi kalmasına yol açtığı düşünülmektedir.

Katılımcılar, akademisyenlerin dinin birer temsilcisi olarak görüldüğünü ve onların dini bilginin gereğini yerine getirmeleri, insanlara rol model olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yaklaşım, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerine ilişkin beklentilerle paralellik göstermektedir. DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin sadece bilgi aktaran kişiler olmalarının ötesinde, dini temsil eden figürler olarak davranmaları gerektiği düşüncesi burada da akademisyenler üzerinde kendini göstermiştir. Katılımcılar, fakülte hocalarından dini motivasyonun etkisiyle zaman ayırma, bilgi-amel uyumu, üslup, mesleki etik, toplumsal sorumluluk gibi konularda yüksek standartlar beklemektedir. Bu beklentiler, akademisyenlerin sadece akademik bilgi ile değil, aynı zamanda dinin pratiğini ve öğretisini temsil eden kişiler olmalarını gerektirmektedir.

Katılımcılarımız arasında akademisyenlerin topluma, öğrencilere ve meslektaşlarına karşı beklenen düzeyde sorumluluk almadıkları yönünde bir algının olduğu görülmüştür. Bu sorumluluk eksikliğinin, öğrencilerin mesleki yeterlilik kazanmalarını engellediği ve fakültenin toplumsal itibarını zedelediği düşünülmektedir. Akademisyenlerin rol model olma konusundaki yetersizlikleri, öğrenciler ve diğer akademisyenler tarafından eleştirilmiştir. Akademisyenlerin toplumsal değişimlerle birlikte değişim geçirdiği ve bu değişimin olumsuz örneklerle yol açabileceği ifade edilmiştir. Derslerine geç gelmeleri, öğrencilerine yeterli zaman ayırmamaları, dini bilgilerinin teoride kalması gibi durumlar olumsuz örnekler arasında gösterilmektedir. İslam düşünce geleneğini dışlayan veya olumsuz bir üslupla konuşan akademisyenlerin varlığının, İF'lerde seküler bir ortam oluşmasına neden olduğunu düşündürmektedir. Akademisyenlerin rol model olma konusundaki yetersiz olmaları ve öğrencilerin istihdam alanlarına yönelik farkındalıklarının düşük olması, fakültenin toplumsal beklentileri karşılayamaması ile ilişkilendirilmiştir.

Çalışmamızda akademisyen katılımcılar, fakülteadaki rollerine ilişkin olarak diğer katılımcılardan farklı bir perspektif sunmuşlardır. Akademisyenler, dini ele alış

biçimleri ve toplumsal meselelere karşı gösterilen mesafeli ve sınırlı tepkiler nedeniyle üretilen din dilinin bir “sekülerleşme” eğilimi yarattığını belirtmişlerdir. Bu durumun, fakültelerde akademik düzeyde “sekülerleşmenin” kurumsallaşmasına yol açabileceği düşünülmektedir. Akademisyenler, toplumsal meselelere karşı “duyarsızlaşma” ile sonuçlanabilecek bu duruşun, İF’lerde sekülerleşmenin yerleşmesine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Akademisyenler için dinin akademinin bir nesnesi olduğuna dair görüşler de fakültelerdeki akademik düzeydeki sekülerleşmeye işaret etmesi açısından dikkate değerdir.

Öğrenciler arasında, fakülte hocalarının mesleğe hazırlama konusundaki rolleri hakkında iki farklı görüş bulunmaktadır. Bir grup, akademisyenlerin mesleğe hazırlamada öncelikli sorumlu kişiler olduğunu düşünürken, diğer grup, akademisyenlerin daha üst düzeyde kalıp mesleki gerekliliklerle ilgilenmemesi gerektiğini savunmaktadır. Bu farklı bakış açılarının, akademisyenlerin kendilerini konumlandıkları pozisyon ve fakültenin mesleki hayattan farklı olan ortamıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Akademisyenler, İF’lerdeki en önemli sorunlardan birinin “fakülte hocalığı kültürünün oturmamış” olması olduğunu belirtmektedir. Bu kültürün oturmamış olmasının nedenlerini şöyle ifade etmişlerdir:

- Ders vermeye doktora sonrası başlanması,
- Asistanlık sisteminin araştırma görevliliği yönünde değişmiş olması,
- Fakültede verilen formasyon derslerinin nitelik olarak düşük olması.

1980 sonrası YÖK yapılanması, geleneksel insan yetiştirme düzeninin modern yükseköğretim sistemi içerisinde önemli bir dönüşüm geçirmesine neden olmuştur. Bu dönüşüm, usta-çırak ilişkisi üzerine kurulu geleneksel sistemi ortadan kaldırmıştır. Asistanların hocaların yanında derslere girmesi ve ders işleyişini gözlemlemesi gibi uygulamalar, modern yükseköğretim sistemi içinde kaybolmuş ve bu da fakülte kültürünün oturmamış olmasına yol açmıştır. Yükseköğretim sisteminde araştırmacı ve eğitimci hoca statülerinin yer almaması, hocaların akademik konumlandırılma durumlarını karmaşık hale getirmektedir. Araştırmacı akademisyenliğin, eğitimci akademisyenliğe göre daha konforlu ve beklentiler açısından daha az sorumluluk içerdiği düşünülmektedir. Katılımcıların akademisyenlere yönelik “din bilgisi uzmanlığı”, “konformist”, “fil dışı kule içinde” gibi tanımlamaları, araştırmacı akademisyenlik boyutuna ilişkin eleştiriler olarak değerlendirilebilir.

Çalışmamızda İF’lerin ikinci insan kaynağını oluşturan öğrenciler de ayrıntılı olarak ele alınmıştır. İF’lerin öğrenci profili, Türkiye’deki din eğitimi politika-

larının etkisi altında şekillenmiştir. Özellikle 28 Şubat sonrası dönemde uygulanan katsayı uygulaması, İmam Hatip Okulu(İHO) öğrencilerini İF'lere yönlendirmiş ve bu durum öğrenci motivasyonunu etkilemiştir. Günümüzde katsayı sınırlamasının kalkmış olmasına rağmen, öğrenci sayılarındaki artış ve fakülte sayılarının artması gibi nedenlerle kalite artmamıştır (Osmanoğlu ve Korkmaz, 2018). Üstelik fakülte sayısının artması ve kalabalık sınıfların oluşması, öğrencilerin özgüven sorunu yaşamasına ve iletişim becerilerinin zayıflamasına da neden olmaktadır. İF'leri tercih eden öğrencilerin motivasyonları arasında aile ve çevre etkisi, dini bilgi edinme arzusu, güvenilir arkadaş çevresi ve istihdam kaygısı gibi faktörler öne çıkmaktadır (Ünal Süngü, 2022).

Katılımcıların ifadelerine dayanarak İF'lerde öğrenci profilini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Tablo 15: İlahiyat Fakültelerinde Öğrenci Profili
Mesleki Yeterlilik Kazanma Becerileri Zayıf
Temel Metinlere Hâkim Olma Konusunda İsteksiz
Bilgi ile Kurdukları İlişki Genellikle Sınav Odaklı
Özgüven Eksikliği Yaşayan
İletişim Becerileri Yetersiz
Sosyal, Kültürel ve Fikri Açından Homojen
Ekonomik Olarak Alt/Orta Sınıfa Mensup
Bilgi ile Eylem Arasında Uyumsuzluk Yaşayan

Katılımcıların ifadelerinden, İF'lerin öğrenci profilinin aile ortamı, eğitim geçmişi, barındıkları kurumlar ve aidiyet hissettikleri oluşumlar gibi çeşitli faktörler tarafından şekillendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin benzer aile yapılarından ve sosyal çevrelerden gelmelerinin, İHL ve İF ortamlarındaki devam eden dini kültürün öğrencilerin ilmi ve kişisel gelişimlerini ileriye taşıyamadığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin dini bilgiye aşına olmalarına rağmen dini bilgiyi özümsemekte zorlandıkları belirtilmektedir. Bu durum, İHL ve İF'lerde benzer/birbirini tekrar eden bir öğrenme kültürü olduğu düşüncesini güçlendirmektedir.

Öğrencilerin çoğunlukla benzer dini ve kültürel arka planlardan gelmelerinin, onların dinî konulara daha kabullenici bir tutum sergilemelerine neden olduğu düşünülmektedir. Bu durum, akademisyenlerin derinlik eleştirileri ile birlikte ele alındığında, öğrencilerin ilmi derinlik ve analitik düşünme becerilerinde yetersizlik yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ilmi yorgunluk yaşadıkları, dersleri anlamakta zorlandıkları ve fakültelerde entelektüel ilerleme sağlayamadıkları görülmektedir.

İF'lerde öğrencilerin hem sosyal hem kültürel hem de fikri anlamda homojen bir yapıda olmalarının bazı sonuçları şöyledir:

- **Toplumdan Yalıtılmışlık:** İlahiyat Fakültelerinin ana kampüs dışında olması, öğrencilerin homojen bir ortamda kalmasına ve toplumdan yalıtılmış bir hayat sürmelerine neden olmaktadır.
- **İletişim Becerileri:** Öğrencilerin aile ve sosyal çevrelerinin etkisi, iletişim becerilerinin istenilen düzeyde gelişmesini engellemektedir. Bu durum, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve göreve başladıklarında yaşadıkları “kültürel şok” ile ilgili bulgularla paralellik göstermektedir.

Katılımcılara göre aidiyet grupları öğrenciler üzerinde önemli etkiler bırakmaktadır. Öğrencilerin farklı dini oluşumlara mensup olmalarının, zaman zaman İF'lere dair güvensizlik ve kuşkuçuluk içine girmelerine neden olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin öğrenme amacıyla değil, itiraz amaçlı sorular sormalarına ve fakülte programına karşı eleştirel bir tavır sergilemelerine yol açtığı vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin cemaat ve tarikatlar gibi gruplara mensup olmalarının, onların İF'deki insan kaynağına yönelik algılarını da etkilediği görülmüştür.

Öğrencilerin farklı aidiyet gruplarına bağlılıklarının, zaman zaman onların yetişmelerinde kısıtlayıcı olabildiği önemli bir bulgudur. Aidiyet gruplarının öğrencilerin fakülte programına ve insan kaynağına yaklaşımını önemli ölçüde etkilediği özellikle de öğrencilerin barındıkları ve yetiştiği kurumların ve oluşumların, fakülte programı ve hocalarına karşı bir elek/süzgeç vazifesi görebildiği anlaşılmıştır. Bu durumun, fakülte programının ve akademik kadronun işleyişinde ve öğrenciye sunumunda aksaklıklara neden olabildiği görülmüştür.

Öğrencilerin benzer okul ortamlarında, barınma tercihlerinde ve sosyalleşme alanlarında bulunmaları, homojen bir kültürün oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin iletişim becerilerini ve özgüvenlerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrencilerin, özellikle iletişim becerilerinde yetersizlik yaşadıklarına dair değerlendirmeler bu açıdan kritiktir. Homojen kültürün İF öğrencilerinin iletişim sorunları yaşamaları, kendilerini ifade etme, fikirlerini paylaşma ve farklılıkları yönetme becerilerinin zayıflamasına neden olduğu görülmüştür. Ayrıca, İF öğrencilerinin izole bir ortamda bulunmaları nedeniyle zaman zaman tutucu bir tavır geliştirebildikleri, farklı inanç ve tutumlara alışık olmadıkları için de farklılıkları yönetme becerisine sahip olmadıkları belirtilmektedir. Özellikle öğrenci katılımcıların İF'lerdeki iletişim sorunlarının öğrencilerin dini bilgi ile ilişkisini de olumsuz etkilediği ve teori ile pratiğin çeliştiğini gözlemlediklerine dair değerlendirmeleri kritiktir. Bu durumun, öğrencilerin sosyal

hayattaki farklılıklardan haberdar olamama veya reddetme eğiliminde olmalarına ve dini bilgiyi ele alış ve yorumlamada tutarlılık sorunu yaşayabilmelerine neden olduğunu ifade etmeleri dikkat çekici bir bulgudur.

Öğretmen ve akademisyen katılımcılar, son yıllarda fakülte öğrencilerinin önemli değişimler geçirdiğini düşünmektedir. Özellikle, öğrencilerin dine ve öğrenmeye karşı tutumlarının olumsuz etkilendiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin son yıllarda daha sorgulayıcı olduğu ancak bu sorgulayıcılığın rasyonel bir derinliği olmadığı belirtilmektedir. İHO'larda öğrencilerin dini bilgiye yaklaşımının akademik başarı kaynaklı farklılık gösterdiği ve öğrencilerin dini konularda daha eleştirel oldukları belirtilmektedir. Ancak, İF'lerin eğitim kültürünün öğrenciyi pasifleştirdiği ve sorgulamaktan uzaklaştırdığı ifade edilmektedir.

Akademisyen katılımcıların, öğrencilerin temel metinlere hâkimiyet ve mesleki yeterlilik kazanma konularında yetersiz olduklarını söylemeleri dikkat çekici bir bulgudur. Öğrencilerin bilgi ile kurdukları ilişkinin sınav merkezli olduğu, bilginin düşünme becerileri ve toplumsal yaşayışlarında etkisini görmekte zorlandıkları ifade edilmiştir.

İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarına İstihdam Alanlarının Etkisi

İF'lerden mezun olan öğretmenlerin istihdam süreçleri, karşılaştıkları zorluklar, eğitim aldıkları alandaki rekabet koşulları gibi faktörlerin analizinin yapıldığı bu bölümde İF'lerin genel olarak istihdam alanları ile ilişkileri hakkında değerlendirilmeler yapılacaktır. Katılımcıların ifadelerinden İF'de öğretmen yetiştirme sürecinin genellikle “tek yönlü bir eğitim anlayışıyla” şekillendiği anlaşılmıştır. İstihdam alanının çeşitliliğine rağmen eğitim program ve işleyişinin genel olarak akademisyen yetiştirme odaklı olması en çok eleştirilen husus olmuştur. Bu durumun, öğrencilerin pratik becerilerini yeterince geliştirememesine ve saha deneyiminden yoksun kalmasına neden olduğu görülmüştür. Katılımcılar genel olarak fakültenin misyonunun açık olmadığını, hedeflenen mezun profili konusunda bir muğlaklık olduğunu dolayısıyla da mezunların istihdam alanlarını belirlemede ve sahaya hazırlanmada zorluklar yaşandığına dikkat çekmişlerdir. Öğretmen yetiştirme süreci açısından bir dizi zorluk oluşturan bu durum, İF'den mezun olanların genellikle “din eğitimcisi” olarak istihdam edileceği varsayımıyla birleşince daha da belirgin hale gelmektedir. Ancak, mezunların muhatap oldukları kitlenin çeşitliliğine hazırlıklı olmamaları ve istihdam alanlarının sınırlı olması, eleştiri konusu olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sahaya girişlerini zorlaştırmakta ve mesleki yeterliliklerini sorgulamalarına neden olabilmektedir.

Çalışmamızda katılımcılar arasında, fakültenin istihdam durumu ve öğrenci yetiştirme sürecine ilişkin farklı bakış açıları belirlenmiştir. Akademisyen katılımcılar, meslektaşlarının istihdam alanları konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını düşünmektedir. Özellikle MEB bünyesinde çalışacak DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri konusunda bilinç eksikliği olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun iki ana sonucu ortaya çıkmıştır: Mezunlar sahaya gerekli donanım ve aidiyetle girememekte ve İF’lerdeki istihdam alanlarının çeşitliliği, program hedeflerine ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Çalışmamız açısından dikkate değer bir bulgu da akademisyenlerin istihdam alanlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin, çalıştıkları disiplin ve akademi öncesi mesleki tecrübelerine bağlı olarak değişmesidir. Felsefe ve Din Bilimleri alanındaki akademisyenler ve DKAB öğretmenliği veya Diyanet İşleri Başkanlığında herhangi bir görev tecrübesi olanların, istihdam konusunda daha bilinçli olduğu görülmüştür. Temel İslam Bilimleri alanındaki akademisyenlerin ise istihdamı daha çok akademisyen yetiştirme perspektifiyle değerlendirdiği anlaşılmıştır. İki grup akademisyen arasındaki temel farkın, dinin toplumsal ve bireysel fonksiyonlarına bakış ve fakültenin rolü konusundaki düşüncelerinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. İlk grup, fakültenin toplumun dini taleplerine duyarlı olmasını savunurken, ikinci grup İF’leri bilim üreten akademik yapılar olarak görmektedir.

Öğretmen katılımcılar, istihdam alanına bakışlarını “fakültenin misyonunun net olmaması” üzerine odaklanmaktadır. Bu belirsizlik, DKAB-Meslek dersi öğretmenlerinin sahada ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri yeterince kazanamamalarına neden olmaktadır. Ayrıca, akademisyenlerin “akademisyen yetiştirmeyi” bir üst hedef olarak görmelerinin, sahayı tekil bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin en önemli nedeni olduğu düşünülmektedir. Bu durum, fakültenin misyonundaki belirsizliği artırmakta ve öğretmen adaylarının sahadaki ihtiyaçlarına uygun bir eğitim almalarını zorlaştırmaktadır.

Öğrenci katılımcıların istihdama bakışlarında belirgin bir ayrım gözlemlenmiştir. Temel İslam Bilimleri alanında kendini yeterli hissetmeyen öğrenciler DKAB öğretmeni olmayı arzu ederken, yeterli hissedenler meslek dersi öğretmeni veya Diyanet İşleri Başkanlığı personeli olmayı tercih etmektedir. İF’lerin akademik bir yapı olduğunu düşünen öğrenciler ise akademisyen olmayı hedeflemektedir. Bu durum, öğrencilerin istihdam alanlarına bakışlarının, fakültelerin istihdam alanlarına ilişkin genel değerlendirmelerini yansıttığını göstermesi açısından önemlidir.

İstihdam alanlarına yönelik çözüm önerilerinde akademisyenler ve öğretmenler arasında bazı benzerlikler bulunmuştur. Akademisyen katılımcılar, bölümleş-

me, uzmanlaşma ve branşlaşma gibi daha kapsamlı öneriler sunarken, öğretmen katılımcılar daha sınırlı önerilerle sadece bölümleşmeye odaklanmışlardır. Öğrenci katılımcılar ise hem akademisyenlerin hem de öğretmenlerin önerilerini kapsayarak, İF'lerin istihdam alanının çeşitliliğini bir zenginlik olarak değerlendirmişlerdir. Program yapılanmasından kaynaklanan sorunları ayrı tutan öğrenciler, İF'lerin yükseköğretimde özel bir yeri olduğunu ve tarih boyunca toplumlar için en temel kurumlardan biri olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, İF'lerin kısıtlanmasının veya istihdam alanının sınırlandırılmasının önemli bir sorun olacağını vurgulamış ve tek bir istihdam alanının olmamasının, öğrencilere kendi meşreplerine göre iş sahası tercih etme imkânı sağladığını ifade etmişlerdir.

Sonuç

İlahiyat Fakültelerinde öğretmen yetiştirmeye dair aktörlerinin görüş ve değerlendirmelerini tespit etmeyi amaçlayan çalışma, fakültenin öğretmen yetiştirme kapasitesi ve işleyişini, uygulamalar, fakültenin eğitim ortamı, insan kaynağı ve istihdam alanları açısından ele almıştır. Çalışmada fakültenin öğretmen yetiştirme çalışmalarında nasıl bir öğretmen profili hedefledikleri, bu öğretmenin yetişmesinde kullanılan yöntem ve uygulamalar, hedeflenen öğretmenin yetiştiği eğitim ortamı, hedeflenen öğretmenin insan kaynağı ve eğitimci profili ve istihdam alanına ilişkin analizler öne çıkmıştır.

Çalışmanın neticesinde aktörlerin tamamının İlahiyat Fakültelerinin toplumun dini ve kültürel ihtiyaçlarına yanıt verecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde kritik bir rol oynadığı hususunda görüş birliğine sahip oldukları görülmüştür. Ancak, mevcut öğretmen yetiştirme anlayış, uygulama, süreç ve programlarının bazı zorluklarla karşı karşıya olduğu görülmüştür. Katılımcılar fakültenin yetiştirmesini bekledikleri öğretime dair oldukça kapsamlı bir nitelik skalası ortaya koymuştur. İdealize edilmiş bir tipoloji olarak tanımlanabilecek bu kapsamlı nitelik skalasının temel dayanağını dini motivasyonun oluşturduğu görülmüştür. Dinin misyonu, din öğretmenin de doğal olarak yüklendiği bir misyon olarak kabul edilmiştir. Din öğretmene yüklenen misyonun meslekte profesyonelliği değil bütünlüğü öne çıkardığı söylenebilir. Zira öğretmenden beklenen sadece mesleki yeterliliklere sahip olmak değildir. Aynı zamanda öğreticisi olduğu dini bilginin örnek bir temsilcisi ve samimi bir inanırı olması da beklenmektedir. Çünkü dini bilgi, öğretmenin salt taşıyıcı konumunu eksik bulmaktadır. Dini bilgi mesajı gereği öğreten kişinin bizzat inandığı ve uygulamaya çalıştığı bir bilgi türü olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle din öğretmenin niyeti, sevap kazancına olan farkındalığı, dua gibi dini motivasyonlar sahip olması gereken özelliklerin temel motivasyonları arasında

gösterilmiştir. Öğretmenin kimliğinin din ile ilişkilendirilmesi, dinin hayatın tamamını kuşatıyor olması, bir nevi hayat rehberi olması din öğretmeninin de bu misyonu taşımasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenliğin Peygamber mesleği olarak görülmesi öğretmene yüklenen misyonun önemli bir referansıdır. Peygamber’in dini bilgiyi sadece bilgi düzeyinde iletmekle kalmayıp aynı zamanda onun ilk uygulayıcısı olması, kendi hayatı ile örneklik teşkil etmesi misyonun meşrutiyeti anlamında önemlidir. DKAB-Meslek dersi öğretmeninin temel misyonu “temsil” üzerinde yoğunlaşmaktadır. Din öğretmenine yüklenen misyonun tarihten örnekleri de vardır. “İz bırakan” öğretmenler olarak ifade edilen bu örnek kişileri katılımcıların öğretmenlerden beklentilerinin mümkün olduğuna dair kanıt mahiyetinde sundukları, öne çıkardıkları görülmüştür. Katılımcılar DKAB-Meslek dersi öğretmeninin sadece öğrencilerine değil topluma karşı da önemli vazifeleri olduğunu vurgularken onların topluma “Allah’ı hatırlatma” misyonuna özellikle dikkat çektikleri görülmüştür.

DKAB ve Meslek dersleri öğretmenlerine yönelik bu beklentiler, Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen genel öğretmen yeterlilikleri ile kıyaslandığında benzerlik alanlarının yanı sıra belirgin farklılıklar göstermektedir. MEB, genel öğretmen yeterliliklerini, pedagojik beceriler, sınıf yönetimi, öğrenci ilişkileri, iletişim becerileri ve mesleki gelişim gibi alanlar üzerine inşa ederken, DKAB ve Meslek dersi öğretmenlerinden beklenen yeterliliklerin sadece bu mesleki becerilerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda İslam eğitim geleneğinin köklü unsurlarını da içerdiği görülmektedir. MEB’in belirlediği genel öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin geniş bir yelpazede tanımlanmış mesleki ve etik standartlara uygun hareket etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Ancak, DKAB ve Meslek dersi öğretmenleri için bu yeterlilikler, dini içerik ve motivasyonla zenginleştirilmiş bir çerçeveye oturtulmuştur. Bu öğretmenlerden, sadece akademik bilgiye sahip olmaları değil, aynı zamanda derin bir dini bilinç ve ahlaki değerlere sahip olmaları, ilim öğrenme sürecinde dini motivasyonu ön planda tutmaları da beklenmektedir. Neticede DKAB ve Meslek dersi öğretmenlerinin sadece bilgi aktaran eğitimciler olarak değil aynı zamanda öğrencilerine dini rehberlik yapacak rol modeller olarak görülmeleri, bu alandaki öğretmen yeterliliklerinin şekillenme sürecini belirlediği anlaşılmıştır. Bu durum MEB’in genel öğretmen yeterliliklerinden farklı bir yaklaşımı yansıtırken, DKAB ve Meslek dersleri öğretmenlerinin eğitimindeki geleneksel İslam eğitimi unsurlarının önemini göstermesi açısından da dikkate değerdir.

DKAB-Meslek dersi öğretmenine ilişkin çizilen bu kapsamlı tablonun aksine İF’lerde öğretmen yetiştirme uygulamalarının oldukça zayıf kaldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının pedagojik becerilerinin güçlendirilmesi, iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi ve çeşitli toplumsal gruplarla etkileşimlerinin artı-

rılması gibi konularda iyileştirmelere duyulan ihtiyacın taraflarca açıkça ifade edilmesine karşın Pedagojik Formasyon uygulamasının cılız ve çoğu zaman işlevsizliği önemli bir sorun olarak durmaktadır.

İlahiyat Fakültelerinin eğitim programlarının hem fiziki hem de sosyal koşullar açısından değerlendirildiği bölümde öğretmen yetiştirme çalışmaları açısından bazı açmazların olduğu görülmüştür. Programın bütünlükten yoksun olması, disiplinler arası irtibatlılık ve pedagojik formasyon derslerinin konunun belirsizliği, öğrencilerin mesleki yeterlilik kazanmalarını engelleyen temel sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Bu sorunlar, fakültelerin ana misyonunu gerçekleştirmekte zorlandığını göstermektedir. İlahiyat Fakültelerindeki eğitim programlarının genellikle teorik ağırlıklı olduğu ve pratiği ihmal ettiğine ilişkin tespitler, öğrencilerin saha deneyimlerinin yetersiz kalması, mezunların muhatap oldukları kitlenin çeşitliliğine hazırlıksız olmalarına ve istihdam olanaklarının daraltılmasına neden olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, fakültelerin misyonunun ve hedeflenen mezun profili konusundaki belirsizliğin, mezunların istihdam sürecini olumsuz etkilediği gözlemlenmektedir.

İlahiyat Fakültelerinde öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yapılan analizler, genellikle akademisyen yetiştirmeye odaklanan bir eğitim anlayışının hâkim olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, mezunların istihdam alanlarını belirlemede ve sahaya hazırlanmada zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Özellikle, mezunların istihdam alanlarının sınırlı olması ve fakültelerdeki istihdam alanlarının çeşitliliğinin program hedeflerine ulaşmayı zorlaştırması, eleştiri konusu olmuştur. Bu durum, öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam konusunda belirsizlik yaşamalarına ve mesleki yeterliliklerini sorgulamalarına neden olabilmektedir.

İlahiyat Fakültelerinde akademisyenlerin rolü ve eğitim kültürü üzerine yapılan değerlendirmeler, fakültenin pedagojik yaklaşımlarında ve iletişim becerilerinde ciddi eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Akademisyenlerin daha yenilikçi ve pratik odaklı bir eğitim yaklaşımı benimsemeleri, öğrencilerin mesleki hayatlarına daha iyi hazırlanmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, akademisyenlerin rol model olma sorumluluğunu üstlenmeleri ve disiplinler arası iletişimi güçlendirmeleri, fakültenin daha bütünleşik ve etkili bir eğitim ortamı oluşturmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, fakülte programlarının meslekle ilişkilendirilerek yeniden düzenlenmesi ve akademik üretimin toplumsal ihtiyaçlarla uyumlu hale getirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, akademisyenlerin rol model olma sorumluluğunu üstlenmeleri ve disiplinler arası iletişimi güçlendirmeleri, fakültenin daha bütünleşik ve etkili bir eğitim ortamı oluşturmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, fakülte programlarının meslekle ilişkilendirilerek yeniden düzenlenmesi ve akademik üretimin toplumsal ihtiyaçlarla uyumlu hale getirilmesi önem arz etmektedir.

Extended Abstract

Teacher Training in Faculties of Theology from the Perspective of the Actors

The teacher training process in Türkiye has historically been a topic of continuous debate and transformation. At the heart of these discussions lie ideological and political influences shaping educational policies. Particularly, the role of Faculties of Theology, which straddle the intersection between modern university structures and traditional madrasah philosophy, presents specific challenges and contradictions in the teacher training process. This study examines the challenges, opportunities, and areas for enhancement in teacher training programs within Faculties of Theology, drawing insights from academics, teachers of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK), and final-year students.

Historical Context of Teacher Training in Theology Faculties

An examination of Türkiye's teacher training history reveals that these institutions have often been shaped by ideological priorities. During the modernization period beginning with the Tanzimat Era, Western educational philosophies permeated state policies, paving the way for gradual secularization of education. The sweeping reforms from the Ottoman Empire to the Republic of Türkiye significantly altered the structure of teacher training institutions. The unification of education under the Tevhid-i Tedrisat Law, which closed madrasahs and emphasized a secular educational model, redefined the social role of religious educational institutions. Within the modern Republic's educational paradigm, teachers are positioned as carriers of the nation-state's founding principles, challenging the role and position of religious educators.

In adapting to modern university frameworks, theology faculties face significant challenges, particularly in teacher training. Tensions between approaches inherited from traditional madrasah systems and modern university ideals hinder the faculties' effectiveness in fulfilling their teacher training functions. This conflict between educational models complicates faculties' goal setting and positioning processes.

Research Aim and Methodology

The primary aim of this study is to analyze the opportunities and limitations of teacher training processes in theology faculties from the perspectives of facul-

ty academics, RCMK teachers, and final-year students. Adopting a grounded theory approach, this qualitative study is based on in-depth interviews conducted with 15 academics from Istanbul University and Marmara University, 7 final-year students, and 16 RCMK teachers from various schools in Istanbul. Demographic details of the study group are presented in Tables 1, 2, and 3, and the identities of participants have been anonymized for ethical purposes.

The study utilized semi-structured interview forms, tailored for each participant group based on professional roles, to evaluate the qualities necessary for teachers trained in theology faculties and the perspectives of academics, students, and RCMK teachers. The interview forms comprised 8 open-ended questions for academics, 7 for teachers, and 8 for students. Data were collected through these forms, analyzed using the CITAVI software, and systematically coded to generate concepts, categories, and classifications.

Findings, Discussion, and Evaluation

Perspectives on the Role of RCMK Teachers in Theology Faculties

This section presents findings on the competencies expected of RCMK teachers, as assessed by academics, teachers, and students. The results indicate a common belief that RCMK teachers bear a unique responsibility to religion and society compared to other fields. Accordingly, RCMK teachers are expected to possess competencies in professional, religious, and societal spheres, which include professional responsibilities, subject matter expertise, instructional methods, general culture, communication skills, and personal attributes.

Professional Competence: Teachers are expected to have a strong commitment to their profession, a continuous pursuit of professional development, adherence to ethical principles, and a set of guiding ideals. Participants emphasized that dedication to the profession and professional awareness are essential for teachers' ongoing intellectual growth.

Student Relationships: Effective teachers are those who understand, motivate, support, and show empathy toward their students, fostering a positive educational environment that values students' individual differences.

Subject Knowledge: A robust knowledge of the Quran, Arabic, and Islamic sciences emerged as fundamental competencies. Participants emphasized that teachers should be well-versed in Islamic sciences and familiar with current religious discussions.

Methodology and Communication: The ability to use various instructional techniques, develop an appropriate language for students, and leverage digital resources was highlighted as crucial. Strong communication skills and the capacity to establish meaningful connections with students are also essential for professional success.

Personal Qualities: Traits such as honesty, reliability, tolerance, and a friendly disposition were noted as vital in enhancing teachers' performance and impact on students. These qualities are seen as critical for teachers representing religious values.

Religious and Social Responsibilities: RCMK teachers are expected to be socially responsible, demonstrate religious and ethical sensitivity, be attentive to social issues, and have the ability to inspire communities. The emphasis on these qualities becomes particularly relevant in a period when society faces secularization and other religious influences, underscoring the need for teachers to deliver religious education effectively.

The Educational Environment for Teacher Training in Theology Faculties

This section provides an in-depth analysis of teacher training environment in theology faculties. Participants discussed the sociological, cultural, and pedagogical limitations of theology faculties, highlighting issues such as conservatively structured academic programs, limited adaptability to social change, and the lack of practical pedagogical training. Faculties were criticized for their inability to adequately address current issues and religious diversity, resulting in graduates ill-equipped to address social challenges.

Insularity and Professional Specialization: The isolated academic culture and primarily research-focused education offered by faculties prevent graduates from effectively responding to societal needs. This situation has led to faculties' detachment from social changes, producing graduates with insufficient practical skills.

Neglect of Religious Diversity: The exclusion of diverse religious perspectives and the focus on a few dominant schools of thought hinder students' preparation for social diversity, contributing to graduates' difficulty in engaging with society and leading to a sense of alienation.

Knowledge Transmission and Theoretical Focus: The predominantly theoretical nature of academic programs, which emphasizes information transfer over practical application, limits graduates' ability to translate their knowledge into practice. This issue, compounded by the lack of program coherence, leads students to prioritize grades and exams over deeper educational engagement.

Quran and Arabic Education: Participants identified significant deficiencies in Quranic and Arabic instruction, which create obstacles in students' professional lives. An imbalance between traditional text-based and modern spoken Arabic instruction limits effective language acquisition.

Arts and Social Sciences Education: The insufficient emphasis on arts education and social sciences negatively impacts students' social and cultural development. Despite the acknowledged importance of social sciences, these courses are often undervalued in the curriculum.

The findings emphasize the need for a restructuring of theology faculties' educational environments to better respond to contemporary social demands, advocate for interdisciplinary collaboration, and strengthen the professional skills of teacher candidates.

Perspective on Human Resources in Teacher Training at Theology Faculties

Human resources play a critical role in teacher training efforts at theology faculties, involving both faculty members and students. Participants have examined the contributions of academics and students to teacher training processes from various perspectives.

Academic Profile

Participants noted that when evaluating the academics in theology faculties, their roles in education largely focus on "training academics" and "expertise in religious sciences." However, it has been criticized that these roles do not fully align with the faculty's overall mission of education and teacher training. The theoretical focus of academics, their insensitivity to social issues, communication deficiencies, and resistance to change hinder the creation of a dynamic educational environment in faculties. Particularly, the disconnect between academic language and societal reality shows that graduates are not adequately prepared for practical professions like teaching.

- **Comfort and Academic Isolation:** Academics have been criticized for remaining within their comfort zones and being insensitive to social issues and changes. This situation, frequently observed in academic circles, limits the transfer of theoretical dimensions of religion to students while neglecting the development of practical skills.

- **Communication Deficiencies and Role Modeling:** Academics' communication skills have been found inadequate, especially in terms of interdisciplinary interaction and weak connections with students. They are unable to serve as adequate role models for students. It is emphasized that those educating about religion should not only convey information but also represent the practical aspects of religious life and teaching.
- **Insensitivity to Social Issues:** Academics distant approach to social problems and treating the language of religion as a secular object has rendered them inadequate in adapting to social change. This situation poses a risk of secularization becoming established in theology faculties.

Student Profile

The roles of students in faculties have also been thoroughly examined by participants. The quality of education received by students has led to inadequacies in gaining professional qualifications. In particular, the students' exam-oriented approach to learning has caused them to struggle in fully understanding the practical aspects of religion.

Professional Inadequacy and Lack of Self-Confidence: It has been emphasized that students are lacking in acquiring professional skills. They do not possess sufficient knowledge about how to utilize the education received in theology faculties in practical professional life, which leads to a lack of self-confidence.

Mismatch Between Religious Knowledge and Practice: It has been expressed that students learn religious knowledge primarily for exams and struggle to transfer this knowledge into daily life. This situation represents a significant issue that could hinder their success in teaching roles after graduation.

Social and Intellectual Homogeneity: It has been noted that students in theology faculties have a homogeneous social, cultural, and religious structure, which negatively affects their communication skills. This homogeneity leads to a lower sensitivity to societal differences and an inadequate understanding of social issues.

In teacher training efforts at theology faculties, the current situation of both academics and students seriously impacts the educational environment of the faculties. The insensitivity of academics to social issues, their focus on theoretical knowledge rather than practical education, and their inability to serve as

role models negatively affect the teacher training process. On the other hand, students' weak communication skills, difficulties in gaining professional qualifications, and unpreparedness for social differences may lead to inadequacies in their teaching roles after graduation.

Therefore, significant reforms are needed to make the educational processes of both academics and students in theology faculties more effective and aligned with societal needs. Creating a more dynamic and inclusive educational environment in faculties, developing sensitivity to social issues, and focusing on the acquisition of practical skills will strengthen the teacher training process.

The Impact of Employment Areas on Teacher Training Efforts in Theology Faculties

This section examines the employment processes of teachers graduating from theology faculties, the challenges they face, and the competitive conditions in their field of education. It has been determined that the teacher training process in theology faculties is shaped by a one-dimensional understanding of education. The educational programs, largely focused on training academics, hinder students from developing practical skills and lead to difficulties in adapting graduates to employment areas. Participants indicated that the faculty's mission of teacher training is unclear and that graduates experience uncertainty in their preparation processes for the field.

Challenges and Limitations in Employment Areas

According to participants' statements, one of the main challenges faced by graduates of theology faculties is the limited employment areas and the lack of adequate preparation for these areas. The academic-oriented structure of faculty programs leads to inadequacies in practical fields such as teaching. Specifically, there are deficiencies in equipping graduates with the professional qualifications required for teaching RCMK course.

- **One-Dimensional Understanding of Education:** The management of the teacher training process in theology faculties with a one-dimensional understanding of education leads to graduates being unprepared for practical professional life. Education is largely based on academic knowledge, and the practical skills and field experiences needed in the field are not sufficiently provided.

- **Limited Employment Areas:** Although it is expected that graduates from theology faculties will primarily be employed as 'religion educators,' the limited employment areas and competition in these fields make it difficult for graduates to succeed in the field. Graduates must compete for a limited number of job positions, especially for RCMK teaching and positions in the Directorate of Religious Affairs.

Uncertainty of Faculty Mission

Participants have emphasized the uncertainty regarding the general mission of faculties and how this ambiguity affects graduates' employment processes. The faculties' inability to present a clear goal for guiding graduates into specific fields adversely impacts both the educational process and graduates' career planning.

- **Lack of Professional Guidance:** Participants indicated that the faculty does not sufficiently provide career guidance to students, and that students are often unaware of the fields they can work in after graduation. This leads to difficulties in establishing career goals.
- **Inability to Prepare for Diverse Employment Areas:** Students lack practical experiences in the preparation process for the teaching profession and do not gain sufficient knowledge and skills for various employment areas. This situation limits graduates capacities to address diverse audiences they encounter in the field.

Academics' Awareness of Employment Issues

It has been observed that academics have insufficient awareness of employment areas, and this awareness varies between disciplines. Specifically, academics in the field of Basic Islamic Sciences tend to approach employment issues from a more academic perspective and do not sufficiently focus on the professional knowledge and skills needed in the field. In contrast, academics with experience in roles such as RCMK teaching or positions in the Directorate of Religious Affairs are reported to be more aware of employment issues and attempt to guide students in this direction.

Students' Perspectives on Employment Areas

Students have different views on employment opportunities. Some students aim to become academics, feeling competent in Basic Islamic Sciences, while others prefer to work in RCMK teaching or the Directorate of Religious Af-

fairs. The education provided by faculties and students' perceptions of their own qualifications play a significant role in their career choices.

- **Students' Choice of Departments:** Students who feel competent in Basic Islamic Sciences generally prefer academic careers, while those who do not feel sufficient in this area desire to become RCMK teachers. The inability of faculties to guide students in these choices leads to uncertainties regarding employment areas.

Proposed Solutions and Competitive Conditions

Participants have proposed various solutions regarding employment areas in theology faculties. Academics have suggested more comprehensive proposals such as departmentalization and specialization, while teachers have focused on more limited suggestions for clarifying the departments. Students view the diversity of employment areas offered by faculties as an advantage. However, they emphasize that the programs must be structured to support this diversity.

- **Departmentalization and Specialization:** Academics have noted the importance of departmentalization and specialization in addressing employment issues. It is believed that faculties should offer more specialized programs geared towards job opportunities in different areas.
- **Richness of Employment Areas:** Student participants expressed that the diversity of employment areas offered by faculties is a richness and provides various career opportunities for students. However, they emphasized that for this richness to be effectively utilized, faculties must provide better guidance to students.

The teacher training process in theology faculties faces challenges due to limited employment opportunities and insufficient focus on practical skills in educational programs. The ambiguity in the faculties' missions prevents students from having a clear vision of the fields they can work in after graduation. Increasing the awareness of both academics and teachers regarding this issue, supporting departmentalization and specialization, will equip faculties' graduates better.

Conclusion

This study aims to examine the perspectives of stakeholders regarding the teacher training process in theology faculties. While evaluating the capacity and practices of teacher training, the research focuses on the educational environ-

ment, human resources, and employment fields that influence the formation of the targeted teacher profile. Participants agree on the role of theology faculties in training qualified teachers who meet the religious and cultural needs of society; however, they indicate that the current system faces certain challenges. The ideal teacher profile has been found to be defined by a broad range of qualities that emphasize religious motivation and teaching characteristics.

Religion teachers, in particular, are expected to possess not only professional competencies but also religious knowledge and moral values. It has been emphasized that religion teachers should carry the mission of “reminding society of Allah” serving as guides who represent their own beliefs.

While the general teacher competencies outlined by the Turkish Ministry of National Education share similarities with the expectations for Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) and vocational courses, there are also significant differences. RCMK and vocational course teachers are defined as role models who possess not just academic knowledge but also deep religious consciousness. In conclusion, teacher training practices in theology faculties have been found to be inadequate, and there are serious concerns regarding the functionality of pedagogical formation programs. The heavy emphasis on theoretical content of educational programs and the lack of practical experience restrict graduates’ employment opportunities and lead them to question their professional competencies. Adopting a more innovative and practical educational approach by academics can better prepare teacher candidates for their professional lives. Additionally, aligning faculty programs with societal needs will enhance the effectiveness of the educational process.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Arife GÜMÜŞ SARI, Zarişe Şeyma ALTIN

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. (2012). İmam Hatip Lisesi meslek dersi ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterliklerine ilişkin algılar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 7-45.
- Akyürek, S. (2019). Mezunlarına göre yüksek din öğretiminin eksik yönleri. İçinde F. Karaman (Ed.), *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu: Akademik ve Sosyal Yönleriyle*, I. Cilt (s. 193-223). Malatya, Türkiye: İnönü Üniversitesi Yayınları No: 80, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No: 5.
- Alemdar, Y. (2008). İlahiyat fakültelerinde Kur'an dersleri ile ilgili problemler ve çözüm önerileri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XII(1), Sivas.
- Altaş, N. (2004). Öğrenci velilerinin ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine karşı tutum düzeylerinin dini tutum düzeyleriyle ilişkisi (Ön araştırma). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45(1), 85-105.
- Altıntaş, M. E., & Kirenci, H. K. (2019). İlahiyat fakültelerinde Kur'an öğretimi ile ilgili problemler ve çözüm önerileri (Nitel bir araştırma). İçinde F. Karaman (Ed.), *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu: Akademik ve Sosyal Yönleriyle*, I. Cilt (24-25 Ekim 2019, Malatya) İnönü Üniversitesi Yayınları. (İnönü Üniversitesi Yayınları No: 80, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No: 5) 97-127.
- Arıcı, İ., & Angın, Y. N. (2017). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(8), 199-219.
- Arseven, İ., & Orhan, A. T. (2018). Okul deneyimi dersi öğretim programının öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi ve alternatif program önerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 461-490.
- Aşlamacı, İ. (2017a). Paydaşlarına göre İmam-Hatip ortaokullarında din eğitimi. *Dem Yayınları*.
- Aşlamacı, İ. (2017b). İHL öğrencilerinin meslek dersi öğretmenlerine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17(1), 197-232.
- Aydın, M. Ş. (2016). Cumhuriyet döneminde din eğitimi öğretmeni yetiştirme ve istihdamı (1923-2015). İstanbul: DEM.
- Ayhan, H. (2004). Türkiye'de din eğitimi. İstanbul: DEM Yayınları.
- Azıklı, T. R., & Özkan, A. (2023). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin İslam sanatları tarihi dersine yönelik tutumları. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi - İhya International Journal of Islamic Studies*, 9(2), 610-632.

- Bahçekapılı, M. (2010). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgi dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi (İstanbul Avrupa Yakası örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Başaran, A. R., & Baysal, S. (2016). Öğretmen adaylarının ideal bir öğretmen hakkındaki görüşleri. İçinde Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı (1. bs., ss. 29-44). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayraktar, A. (2014). İlahiyat eğitiminin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerilerine katkısı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Bulut, M. (2009). İlköğretim öğrencileri ve velilerinin bakış açısıyla ideal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni profili: İstanbul örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Çapcıoğlu, F., & Kızılabdullah, Y. (2020). Uygulama öğretmeni ve öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik görüşleri. Dini Araştırmalar. Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı, 23(58), 51-78.
- Çelik, Z. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde öğretmen davranışları (Çınarcık örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Çetinel, H. (2022). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentileri. Tasavvur-Tekirdağ İlahiyat Dergisi, 8(2), 1541-1575.
- Çetinel, H. (2022). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentileri. Tasavvur - Tekirdağ İlahiyat Dergisi, 8(2), 1541-1575.
- Değirmencioğlu, İ. H. (2003). Tarih uygulama öğrencilerinin uygulama öğretmenleri ve uygulama okulları hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi örneği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 185-192.
- Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 138-152.
- Doğan, R., & Altaş, N. (2003). İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini etkileyen faktörler (Ankara örneği). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 44(2), 173-186.
- Gümüş Sarı, A. (2023). İmkân ve sınırlılıkları açısından İlahiyat Fakültelerinde öğretmen yetiştirme (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.

- Gün, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi alan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin mesleki yeterlilik algıları ve pedagojik formasyon programına ilişkin görüşleri: Amasya Üniversitesi örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 125-171.
- Gün, A. (2020). İlahiyat alanında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının gözüyle Din Dersi öğretmenleri. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(24), 129-158.
- Gündüz, M. (2019). Mürebbi ve muallimden öğretmenliğe geçiş sürecinde eğitimcinin itibar, statü ve değeri. İçinde *Uluslararası İslam Eğitim Kongresi* (Ed.), *Uluslararası İslam Eğitim Kongresi (12-13 Nisan 2019)* (ss. 29-55).
- Güneş, A. (2012). DKAB dersinde teknolojik materyal kullanımı ve DKAB öğretmenlerinin teknolojik materyal kullanma eğilimleri (Gaziantep ili örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 479-506.
- Işıkdogan, D. (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlikleri (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İbn Mace. (1992). Sünen. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- İnan Kılıç, A. (2022). Uygulama öğretmenlerine göre DKAB ve meslek dersleri öğretmen adaylarının yeterlikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 63-88.
- Kalkan, Ü. (2022). Öğrencilerin İlahiyat Koleji, Meslek Dersleri ve Meslek Dersleri Öğretmenlerine İlişkin Metaforik Algıları: KKTC örneği. *ULUM*, 5(1), 17-41.
- Kalkan, Ü., Atasoy, R., & Karadağ, M. (2022). DKAB ve İHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Öğrenci Tutumlarına Etkisi. *Mütefekkir*, 9(17), 149-176.
- Karataş, Ş. (2019). Kur'an dersinin temel problemleri ve çözüm önerileri: Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği. İçinde F. Karaman (Ed.), *Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu: Akademik ve Sosyal Yönleriyle*, I. Cilt (ss. 129-147). Malatya, Türkiye: İnönü Üniversitesi Yayınları No: 80, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No: 5.
- Kaya, U. (2018). Din derslerine giren öğretmenlerin yeterliklerine dair bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55, 78-110.
- Kaya, Z. (2018). İlahiyat dışında lisans eğitimi planlayan imam-hatip lisesi öğrencilerinin meslek dersleri ile ilgili değerlendirmeleri üzerine nitel bir araştırma. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61-96.
- Kaya, Z. (2023). Kuruluşundan bugüne İlahiyat Fakültelerinin pedagojik formasyon serüveni. İçinde F. İpek (Ed.), *Sosyopolitik Değişim ve Yüksek Din Öğretimi Müfredatları* (ss. 117-144). Kitap Dünyası Yayınları.

- Koç, A. (2009). İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine bir araştırma. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-174.
- Köylü, M. (2013). Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi: Nitelik mi Nicelik mi? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 21-44.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara, Türkiye: Millî Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2019). Skills outlook 2019: Thriving in a digital world. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Osmanoğlu, C., & Korkmaz, M. (2018). Öğrencilerine göre ideal İlahiyat Fakültesi öğrencisinin nitelikleri ve bunların İlahiyat eğitimiyle ilişkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 119-178.
- Öcal, M. (2008). Türkiye’de din eğitimi tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 12(6), 399-430.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sincar, M. (2014). Bir meslek olarak öğretmenlik. İçinde C. T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş (255-267)*. Eğiten Kitap.
- Şimşek, E. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri alanındaki yeterlikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1631-1648.
- Taşkın, O. (2018). Gençlere göre ideal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 2551-2568.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- TED (Türk Eğitim Derneği). (2009). Öğretmen yeterlilikleri. Ankara, Türkiye: Türk Eğitim Derneği.
- Tosun, C. (2015). Müzakereler. İçinde S. Akyürek (Ed.), *Bugünün ilahiyatı nasıl olmalıdır? Sorunlar ve çözümleri (276-280)*. Ensar Neşriyat.
- Turan, E. Z. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen yeterlikleri: Veli beklentileri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 185-204.
- Uçar, R. (2004). İlköğretim okulları II. kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Uçar, R., & Bozkurt, M. (2021). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin dini hitabet öz yeterlik algılarına yönelik bir araştırma. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 1109-1121.
- Ünal Süngü, A. (2022). Öğrencilerin İlahiyat Fakültesini tercih nedenleri (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği). *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 37-55.

- Yazıcı, I. (2004). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri (İstanbul İli örneği üzerinde bir alan araştırması) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yıldırım, M. (2023). Türk modernleşmesi: Ulema-aydın-ilahiyatçı ekseninde dinî otoritenin dönüşümü. *Marife*, 23(1), 1-28.
- Yıldırım, R. G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., Karabekmez, S., & Bulut Üner, A. N. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(2), 306-316.
- Yorulmaz, B. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin seçmeli Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in hayatı ve temel dini bilgiler derslerine ilişkin öz algıları. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), 301-324.
- Zengin, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27), 1-28.

Vatanseverlik ve Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

An Examination of the Relationship Between Patriotism and Religiosity

Muhammed TOSUN, Dr. | PhD.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Isparta / Türkiye | T.C. Ministry of National Education,
Isparta / Türkiye

m.ikbal87@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-2539-7318

ROR: 00jga9g46

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 19.07.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 28.10.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: En

Atıf/Citation: Tosun, M. (2024). Vatanseverlik ve Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 395-435.

<https://doi.org/10.34234/ded.1519004>

Öz

Bu araştırmanın amacı İngiltere, Almanya, Avusturya, Hollanda, Belçika ve Fransa'da yaşayan ve yıllık izinlerini Türkiye'de geçirmek için gelen Türk vatandaşlarının vatanseverlik ve dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca gurbetçi bireylerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu ve meslek gibi sosyo-demografik değişkenlerine göre vatanseverlik tutumları ve dindarlık düzeylerindeki farklılıkların tespit edilmesi hedeflenmiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmaya 186'sı kadın, 120'si erkek olmak üzere 306 kişi katılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler, Yurtseverlik Tutum Ölçeği ve Dindarlık Ölçeğine dayalı olarak analiz edilmiştir. Bulgular, katılımcıların yurtseverlik tutum ve yapıcı yurtseverlik düzeylerinin yüksek, kör yurtseverlik düzeylerinin ise orta seviyede bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca inanç-etki düzeylerinin orta, dindarlık ve bilgi-ibadet düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Bunun yanında araştırmada erkek katılımcıların dindarlık ve inanç-etki puanlarının kadın katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre yapılan analizlerde 35-44 yaş grubundaki katılımcıların kör yurtseverlik, dindarlık ve bilgi-ibadet puanlarının, 55 yaş ve üzeri katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Medeni durum değişkenine göre ise evli katılımcıların yurtseverlik tutum ve yapıcı yurtseverlik puanlarının bekar katılımcılara kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyi açısından lise mezunu katılımcıların kör yurtseverlik puanlarının ilkökul mezunlarına kıyasla daha yüksek olduğu; gelir düzeyine göre yapılan analizlerde ise, yüksek gelir grubundaki katılımcıların yapıcı yurtseverlik puanlarının orta gelir grubundakilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar dindarlık düzeyinin artışı ile vatanseverlik tutumlarının da paralel olarak arttığını göstermekte ve gurbetçi bireylerde bu iki değer birbirine olan etkisinin anlaşılmasına önemli katkılar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Psikolojisi, Dindarlık, Vatan, Vatanseverlik, Gurbetçi.



Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between patriotism and religiosity among Turkish citizens living in the United Kingdom, Germany, Austria, the Netherlands, Belgium, and France, focusing on those who return to Turkey for their annual leave. Additionally, the research seeks to identify differences in

patriotism attitudes and religiosity levels based on socio-demographic variables such as gender, age, marital status, education level, income level, and occupation among expatriate individuals. A quantitative research method was employed, with a total of 306 participants, including 186 women and 120 men. The data obtained from the participants were analyzed based on the Patriotism Attitude Scale and the Religiosity Scale. The findings indicate that participants exhibit high levels of patriotism attitudes and constructive patriotism, while their levels of blind patriotism are moderate. Furthermore, the belief-effect levels are found to be moderate, whereas religiosity and knowledge-worship levels are high. In addition, the study found that male participants demonstrate significantly higher religiosity and belief-effect scores compared to female participants. Age based analysis revealed that participants in the 35-44 age group had significantly higher scores in blind patriotism, religiosity, and knowledge-worship compared to those aged 55 and above. Regarding marital status, married participants scored significantly higher in patriotism attitudes and constructive patriotism than their single counterparts. Educational attainment is also a factor, with high school graduates scoring higher in blind patriotism than elementary school graduates. Furthermore, income-level analysis reveals that participants in the high-income group have significantly higher constructive patriotism scores compared to those in the middle-income group. The results demonstrate that as the level of religiosity increases, the attitudes of patriotism also tend to rise, providing important insights into the interrelationship between these two values among expatriate individual.

Keywords: Psychology of Religion, Religiosity, Homeland, Patriotism, Expatriate.

Giriş

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren bireylerin doğdukları ve yaşadıkları yerlerden çeşitli nedenlerle ayrılarak farklı bölgelere göç etmeleri, mekânları, toplumsal ilişkileri ve bu ilişkilerle bağlantılı tüm unsurları etkileyen ve dönüşüren çok boyutlu bir süreç olarak varlık göstermiştir (Şahin, 2022: 16).

II. Dünya Savaşı'nın ardından Almanya'da savaşın yıkıcı etkileri sonucu kentlerin yeniden inşası, büyük çaplı altyapı projeleri ve artan sanayi üretimi nedeniyle ciddi bir işgücü ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu işgücü ihtiyacını karşılamak amacıyla 1961 yılında Türkiye ile Almanya arasında imzalanan anlaşma ile Türklerin Almanya'ya göç süreci başlamıştır (Aygün, 2020: 167). Bu tarihten itibaren yurt dışına işçi gönderimiyle birlikte önemli bir sosyal hareketlilik yaşanmaya başlamıştır (Tuna, 1981: 3). Geçimlerini gurbette sağladıkları için

‘gurbetçi’ (TDK, 2024) olarak isimlendirilen bu kişiler, geldikleri ülkenin kültürel değerlerini ve yaşadıkları yeni toplumun normlarını dengelemeye çalışırken, vatanseverlik ve dindarlık gibi iki önemli kimlik unsuru da hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır.

TDK (2024) vatanseverliği; “doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları içinde memleketini sevmek” olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle vatanseverlik bireyin ülkesine, doğduğu şehre ve vatandaşlarına duyduğu sevgi ve bağlılığı ifade eder (Lewin, 2013: 107). Ayrıca bireyin kendisinden başlayarak ailesine, toplumuna, ülkesine ve milletine karşı duyarlılık göstermesi, bu unsurlara değer vermesi ve anlam yüklemesidir (Yıldırım, 2006: 23).

Nathanson (1997) vatanseverlikle ilgili dört husustan bahsetmektedir. Bunlar:

1. Ülkeye duyulan özel bir sevgi,
2. Kendisini, ülkesi ile tanımlama duygusu,
3. Ülkesinin refahı ile ilgilenmek,
4. Ülkesi için özveride bulunmak.

Bu bağlamda yapılan çeşitli araştırmalar bireylerin, vatanseverliği ‘vatan sevgisi’ ve ‘bağlılık’ olarak tanımladığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Faiz ve arkadaşlarının (2021: 72) çalışmasında katılımcıların %30,43’ü vatanseverliği vatani ve milleti sevmek ve ona bağlılık duymak olarak ifade ederken, %26,08’i vatani ve milleti koruma görevine atıfta bulunmuştur. Ayrıca %17,39’u vatanseverliği görev ve sorumlulukları yerine getirmekle ilişkilendirirken, %13,04’ü gelecek nesillere miras bırakmak ve emanet etmek olarak tanımlamıştır. %8,69’u ise vatana değer vermek şeklinde tanımlamıştır. Şarşembiyeva’nın (2015: 178-180) yaptığı araştırmada da katılımcıların büyük bir kısmı vatanseverliği kendi vatanını sevmek olarak tanımlamış ve katılımcıların yarısı ülkeleriyle gurur duymalarının ana sebebi olarak ülkelerinin doğal güzelliklerini göstermiştir.

Vatanseverliği, insanın varoluşunu anlamlı kılan bir duygu olarak ifade eden Namık Kemal, vatan sevgisini tüm diğer sevgilerin üzerinde tutarak, bireyin yaşamını sürdürdüğü çevredeki güzellikleri takdir edebilme mutluluğunun vatan sevgisi sayesinde mümkün olduğunu belirtmektedir (Taneri, 1993). Bu bağlamda vatana duyulan sevgi ve bağlılık bireylerin sahip olduğu inanç ve duygulara derinlemesine yansır (Bar-Tal, 1993: 45). Benzer şekilde Üstel (2005: 321) de vatanseverliğin vatandaşlığın duygusal boyutunda inanç ve bağlılık gibi duyguların temelini oluşturduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında vatanseverlik genellikle bireylerin ülkelerine olan bağlılık biçimlerine göre sınıflandırılmaktadır. Curti (1946) vatanseverliği askeri ve sosyal olarak ayırırken; Adorno ve arkadaşları (1950) 'sahte' vatanseverlik (yani, körü körüne bağlılık ve eleştirel olmayan uyum) ile 'gerçek' vatanseverlik (eleştirel bir anlayışa dayalı ülke sevgisi ve ulusal değerlere bağlılık) arasında bir ayrım yapmaktadır. Morray (1959) vatanseverliği taklit ve itaat temelli ya da yenilik ve itaatsizlik temelli olarak sınıflandırırken, Nathanson (1989) aşırı ve ılımlı vatanseverlik ayrımını kullanmaktadır. Staub (1997) ile Schatz ve arkadaşları (1999) kör ve yapıcı vatanseverlik kavramlarını ele alırken Kahne ve Middaugh (2006) ise aktif vatanseverlik kavramına vurgu yapmaktadır (Bkz. Schatz vd., 1999: 152).

Bu çalışma, kör ve yapıcı vatanseverlik kategorileri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Her iki yaklaşım da ülkeye yönelik olumlu bir özdeşleşme ve duygusal bağlılık içerdiği için vatanseverliğin temel kavramıyla uyumlu olsa da birbirlerinden farklı özellikler ve boyutlar içermektedir (Schatz vd., 1999: 153).

Kör vatanseverlik, eleştiriden kaçınan ve sembolik bir bağlılığı gösteren tutumu ifade ederken; yapıcı vatanseverlik eleştirel sadakati benimseyerek ülkenin gelişimi ve adaleti için çaba göstermeyi gerektirir (Depuiset & Butera, 2005: 77).

Kör vatanseverler genellikle ülkelerini mutlak bir sadakatle benimseyen ve her türlü eleştiriye kapalı olan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, ülkenin tüm değerlerini sorgulamadan kabul etmeyi ve eleştirel düşünceden kaçınmayı içerir. Sembolik davranışlar ve göstermelik bağlılık, kör vatanseverliğin temel özelliklerindedir. Kör vatanseverler, ülkenin eleştirilmesinin "vatanseverlikten uzak" olduğunu savunur ve "ülkeni sev ya da terk et" gibi basite indirgeyici ifadelerle vatana olan sadakatlerini vurgularlar. Diğer yandan yapıcı vatanseverler eleştirel düşüncüyü teşvik eder ve vatanseverliği sadece kör bir bağlılık olarak değil çeşitli perspektifleri göz önünde bulundurarak değerlendirirler. Yapıcı vatanseverlik, ülkenin gelişimine katkı sağlamak ve iyileştirmek için eleştiriye açık bir tutumu içerir (Kahne & Middaugh, 2006: 602-603).

Lewin (2013:108) kör ve yapıcı vatanseverliğe ait özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Kör vatanseverlik, ülkeye yönelik her türlü eleştirmeye karşı gelir; yapıcı vatanseverlik, vatansever eylemin sosyal grubun hedeflerine uyup uymadığını sorgulayarak kendini gösterir.
2. Kör vatanseverlik, siyasi tartışmalardan kaçınma ve kasıtlı olarak siyaseti bilmeme ile karakterizedir; yapıcı vatanseverlik bilgi toplama, sosyal sonuçlar için çaba gösterme ve yüksek düzeyde siyasi katılım ile ilişkilidir.

3. K r vatanseverlik, milliyetçilikle ve ulusal güvenliğin -aslında ulusal kültürün kendisinin- risk altında olduğu duygusuyla g cl  bir şekilde bağlan-
tılıdır; yapıcı vatanseverlik ulusal kimliği bir kenara bırakabilir ve hatta
ulusal üstünlük duygularını reddedebilir.
4. K r vatanseverlik sosyal bağlanmayı, ulusun tarihi içinde oluşturulan ilkel k -
kenleri ve soy terimini kullanarak tanımlar; yapıcı vatanseverlik sivil prosedürler
ve yaygın olarak paylaşılan siyasi yapılar aracılığıyla sosyal sınırları oluşturur.

Lewin (2013: 108-111) ayrıca yapıcı vatanseverliğin özelliklerine göre iki farklı gruba ayrılabilceğini ifade etmektedir:

1. Politik yapıcı vatanseverlik: Siyasi hedefler içeren, toplumun refah projele-
rini ihmal eden, uluslararası görüşleri göz ardı edip tek taraflı hareket eden,
eleŐtirinin yer aldığı, etik veya ahlaki mesleklerle hiçbir ilgisi olmayan tem-
mel bir motivasyona dayanır.
2. Ahlaki yapıcı vatanseverlik: BarıŐa değer veren, savaşın yasa dışı, ahlaksız
ve insanlık için bir yenilgi olduğunu algılayan, masum kadın ve çocukların
 l m n  kınayan, kişisel özgürlüklerin ihlal edilmesine karşı çıkan, eleŐ-
tirinin yer aldığı, adaleti ve adalet değerlerine olan tutkuyu ortaya çıkaran
vatansever bir eylemdir.

Tarih boyunca insan davranışları üzerinde hem bireysel hem de toplumsal d -
zeyde büyük bir etkiye sahip olan din, bireylerin düşünce ve davranışlarını Őe-
killendiren önemli bir kurumdur (Armaner, 1980: 75). Bireysel etkilerinin yanı
sıra dinin toplumsal yapılar üzerinde de derin etkileri vardır. Sosyal ilişkilerin
düzenlenmesinde, toplumsal güvenliğin sağlanmasında ve normların belirlen-
mesinde dinin rolü büyüktür. Bu bağlamda din, insanların toplumsal yaşamda
güven ve uyum içinde hareket etmelerine katkıda bulunur (Giddens, 1994: 95).

Dindarlık, göreceli bir kavram olup din ve din  davranışların tanımlarından ayrı
düŐünülemez. Genellikle kişisel bir deneyim olarak değerlendirilen dindarlık, ki-
Őinin inanç sistemi ve bu sistem doğrultusunda sergilediği davranıŐlarla Őekillenir
(Kurt, 2009: 2). Hill ve arkadaşlarının (2000: 66) yaptığı tanıma göre dindarlık,
bireyin nihai gerçeklik, kutsal varlık veya kutsal nesne ile kurduğu, s rd rd Ğu,
d n Őt rd Đu ya da özdeşim kurmaya çalıştığı ilişkiye dayanan duygular, d -
Ő nceler, davranışlar ve yaŐantılar bütünüdür. Dindarlık, din  kökenli inançlar ve
uygulamalar, sosyokültürel  evre ve bireyin kişilik yapısı gibi  c temel faktörün
karşılıklı etkileşimi sonucunda biçimlenir. Dolayısıyla, bireyin dindarlığı  zerin-
deki etkiyi değerlendirirken, mensup olunan inanç sistemi, sosyokültürel yapı ve

kişisel özelliklerin dini algılama, değerlendirme ve yaşama şeklini nasıl ve hangi düzeyde etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır (Yapıcı, 2006: 68).

Emmons ve Paloutzian (2003: 386) dindarlığı, bireyin sahip olduğu bir özellik olarak tanımlamış ve bunun zaman içinde değişmeyen, çeşitli durumlarda kendini gösteren bir inanç ve anlam sistemi olduğunu belirtmiştir. Okumuş (2005: 38) dindarlığı, bireyin inanç ve eylem temeline dayanan dini tutum, deneyim ve davranışların toplamı olarak tanımlamıştır. Bu tanım, bireyin dini yaşantısını belirleyen bir yaşam biçimi olarak değerlendirilir ve kişinin inandığı dinin emir ve yasaklarına uygun bir yaşam sürmesini içerir. Dindarlık; inanç, bilgi, deneyim, ibadet, etki ve organizasyon gibi çeşitli boyutları kapsayan bir olgudur. Ayrıca dindar bireylerin dini yaşantıları genellikle ortak özellikler gösterir. Dini yaşam, genişlemesine (ideolojik boyut, ibadet boyutu, tecrübe boyutu, zihni boyut ve etki boyutu), uzunlamasına ve derinlemesine (dış güdümlü din ve iç güdümlü din) olmak üzere üç farklı boyutta incelenebilir (Hökelekli, 2008: 73-74).

Vatanseverlik üzerine literatürde çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar genellikle katılımcıların vatanseverlik değerlerine ilişkin algı ve görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Karasu Avcı ve diğerleri, 2017; Baki-oğlu ve Kurt, 2009; Özcel ve Öncü, 2021; Akyol, 2016; Nazıroğlu ve Göksu, 2018; Tarhan ve Memişoğlu, 2021). Bunun yanı sıra, eğitim müfredatındaki vatanseverlik değerini analiz eden (Karagözoğlu, 2018; Gül ve Şeker, 2021) ve öğrencilere vatanseverlik değerini öğretmede kullanılan yöntemleri inceleyen ve bu kavrama yeni bir perspektif kazandırmayı amaçlayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Gündüz ve diğerleri, 2019). Ayrıca çeşitli edebi ve kültürel eserlerin vatanseverlik açısından incelenmesi (Yılmaz ve Duman, 2018; Çağınlar ve Aslan, 2023; Kaya ve Özdemir, 2019) ve ünlü düşünürlerin vatanseverlik üzerine görüşlerini değerlendiren araştırmalar (Düzce, 2017; Sütçü, 2020; Jawadi, 2021) da literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte vatanseverlik ve dindarlık konusunu ele alan bu çalışma, iki önemli değer, yani vatanseverlik ve dindarlığın birbiriyle olan ilişkisini incelemekte ve literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda;

Araştırmanın birinci temel problemi: Halen İngiltere, Almanya, Avusturya, Hollanda, Belçika ve Fransa'da yaşayan ve yıllık izinlerini Türkiye'de geçirmek için gelen Türk vatandaşlarının vatanseverlik ve dindarlık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır ve etkileşimi ne yöndedir?

Araştırmanın ikinci temel problemi: İngiltere, Almanya, Avusturya, Hollanda, Belçika ve Fransa'da yaşayan ve yıllık izinlerini Türkiye'de geçirmek için

gelen Türk vatandaşlarının vatanseverlik ve dindarlık düzeyleri üzerindeki cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, ekonomik durum ve meslek gibi demografik faktörlerin etkisi nedir?

Bu çerçevede çalışmada yanıtlanması gereken sorular aşağıda sıralanmaktadır:

1. Katılımcıların vatanseverlik düzeyi nedir?
2. Katılımcıların dindarlık düzeyleri nedir?
3. Katılımcıların vatanseverlik düzeyi sosyo demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların dindarlık düzeyi sosyo demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Dindarlığın vatanseverlik üzerindeki etkisi nasıl ve ne yöndedir?
6. Vatanseverlik ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Amacı

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın amacı İngiltere, Almanya, Avusturya, Hollanda, Belçika ve Fransa’da yaşayan ve yıllık izinlerini Türkiye’de geçirmek için gelen Türk vatandaşlarının vatanseverlik ve dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca gurbetçi bireylerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu ve meslek gibi sosyo-demografik değişkenlerine göre vatanseverlik tutumları ve dindarlık düzeylerindeki farklılıkların tespit edilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sürecinde ilişki tarama modeli tercih edilmiştir. İlişki tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve bu ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu bağlamda, ilişki taramaları iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir. İlk tür, korelasyon analizi yoluyla değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesidir; ikinci tür ise karşılaştırmalar yoluyla elde edilen ilişkilerin analiz edilmesidir. Böylelikle, bireylerin tutum ve eğilimlerinin tespit edilmesine katkı sağlanır (Creswell, 2017; Karasar, 2005). Araştırmanın amacına uygun olarak, bu model kapsamlı ve ayrıntılı verilerin elde edilmesine olanak tanımıştır.

Katılımcılar

Katılımcılar İngiltere, Almanya, Avusturya, Hollanda, Belçika ve Fransa'da yaşayan ve yıllık izinlerini Türkiye'de geçirmek için memleketleri olan Aksaray ve Isparta illerine gelen gurbetçi bireylerden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada Aksaray ve Isparta illerdeki gurbetçi bireylerin seçilme nedeni, gurbetçi nüfusun yoğun olduğu bölgeler olmaları ve araştırmacının bu illerle bağlantısının bulunmasıdır. Araştırmanın örnekleme büyüklüğü G*Power analizi ile hesaplanmış ve küçük bir etki büyüklüğünü ($d=0.22$) %95 güven düzeyinde tespit edebilmek için minimum 258 katılımcıya ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Araştırma, bu sayıyı aşarak 306 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu ve meslek gibi sosyo demografik değişkenleri tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Yurtseverlik Tutum Ölçeği

Schatz ve arkadaşları (1999) tarafından kör/tutucu ve yapıcı vatanseverlik arasındaki farkı belirlemek amacıyla geliştirilen Yurtseverlik Tutum Ölçeği (YTÖ), Yazıcı ve Yazıcı (2010a) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek kör ve yapıcı yurtseverlik olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Kör yurtseverlik boyutu kişilerin ülkelerini sorgusuz bir biçimde olumlu değerlendirmelerini, onun eylemlerini kayıtsız şartsız desteklemelerini ve eleştiriye karşı kapalılığı ifade etmektedir. Yapıcı yurtseverlik boyutu ise temelinde ülkeye yönelik etkin bir bağlılık ve olumlu değişim yaratma isteği olan bir eleştirel bakışı desteklemeyi ifade etmektedir. Kör yurtseverlik boyutu için Cronbach Alpha değeri 0,76, yapıcı yurtseverlik boyutu için 0,77 ve ölçeğin tamamı için 0,75 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, YTÖ'nün alt boyutları ve genelinde hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, yeterli kabul edilen değerlerin üzerinde bulunmuştur. Beşli likert tipi formatta hazırlanan ölçek, "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kuvvetle Katılıyorum" şeklinde yanıt seçeneklerine sahiptir. Bu çalışmada ise YTÖ'nün genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .75, kör

yurtseverlik alt boyutu için .78 ve yapıcı yurtseverlik alt boyutu için .76 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçları YTÖ'nün kör ve yapıcı yurtseverlik tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Dindarlık Ölçeği

Ayten (2009) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirliği test edilen Kısa Dindarlık Ölçeği'nin, Ayten ve Yıldız (2016) tarafından beşli Likert tipi olarak uyarlanan sürümü, bu çalışmada dindarlık ölçümü için kullanılmıştır. Ayten'in (2009: 106) elde ettiği psikometrik değerler şu şekildedir: [KMO=0.830; $\chi^2=2325.27$; $p=0.000$]. Ölçek, "bilgi-ibadet" ve "inanç-etki" olarak adlandırılan iki boyuttan oluşmaktadır. Dindarlık genel $\alpha =0.800$, 'inanç-etki boyutu' $\alpha =0.743$ ve 'bilgi-ibadet boyutu' $\alpha =0.742$ olarak bulunmuştur. Daha önce faktör analizi yapılmış olan ölçek için iç tutarlılık analizi tekrarlanmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir: Ölçek genel $\alpha =0.888$; 'inanç-etki boyutu' $\alpha =0.863$; 'bilgi-ibadet boyutu' $\alpha =0.774$. Bu bulgular, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Ayten ve Hardal (2020) tarafından ölçek için doğrulayıcı faktör analizi AMOS yardımıyla yapılmış ve model uyum değerleri şu şekilde bulunmuştur: [CMIN/df = 2.527, GFI = 0.957, CFI = 0.928, NFI = 0.971, RMSEA = 0.064]. Bu sonuçlar Dindarlık Ölçeğinin bireylerin dindarlık düzeyini güvenilir bir şekilde ölçeceğini göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma, Çankırı Karatekin Üniversitesi Fen, Matematik ve Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 17/04/2024 tarihli ve 40 toplantı nolu kararı ile alınan izin doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Anket çalışması İngiltere, Almanya, Avusturya, Hollanda, Belçika ve Fransa'da ikamet eden ve yıllık izinlerini Türkiye'de memleketleri olan Aksaray ve Isparta illerinde geçiren gurbetçi bireyler üzerinde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Katılımcılardan kişisel kimlik bilgileri talep edilmemiş, elde edilen veriler yalnızca genel bir bağlamda analiz edilmiş ve sonuçların yalnızca akademik amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir.

Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Yönelik Verdiği Cevapların Dağılımı

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Kişisel Özellikler	Alt Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	186	60,8
	Erkek	120	39,2
Yaş	18-24	57	18,6
	25-34	64	20,9
	35-44	75	24,5
	45-54	65	21,2
	55+	45	14,7
Medeni Durum	Evli	213	69,6
	Bekar	93	30,4
Eğitim Düzeyi	İlkokul	44	14,4
	Ortaokul	85	27,8
	Lise	117	38,2
	Önlisans/lisans	60	19,6
Gelir Durumu	Düşük	20	6,5
	Orta	115	37,6
	İyi	171	55,9
Meslek	Ev hanımı	42	13,7
	Özel Sektör	45	14,7
	Esnaf	34	11,1
	İşçi	88	28,8
	Serbest Meslek	47	15,4
	Diğer	50	16,3

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya 186’sı (%60,8) kadın, 120’si (%39,2) erkek olmak üzere 306 kişi katılmıştır. Katılımcıların yaş dağılımı ise şu şekildedir: 57’si (%18,6) 18-24 yaş aralığında, 64’ü (%20,9) 25-34 yaş aralığında, 75’i (%24,5) 35-44 yaş aralığında, 65’i (%21,2) 45-54 yaş aralığında ve 45’i (%14,7) 55 yaş ve üstündedir. Medeni durumlarına göre, 213’ü (%69,6) evli ve 93’ü (%30,4) bekarıdır. Eğitim düzeylerine bakıldığında, 44’ü (%14,4) ilkokul, 85’i (%27,8) ortaokul, 117’si (%38,2) lise ve 60’ı (%19,6) yüksekokul/üniversite mezunudur. Gelir durumları açısından, 20’si (%6,5) düşük gelir, 115’i (%37,6) orta gelir ve 171’i (%55,9) yüksek gelir seviyesindedir. Mesleklerine göre, 42’si (%13,7) ev hanımı, 45’i (%14,7) özel sektörde çalışan, 34’ü (%11,1) esnaf, 88’i (%28,8) işçi ve 47’si (%15,4) serbest meslek sahibidir.

Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 25.0 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler frekans (n), yüzde (%), ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), minimum ve maksimum değerler şeklinde sunulmuştur.

İlk olarak Yurtseverlik Tutum ve Dindarlık ölçeklerinin normal dağılım varsayımına uygun olup olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek belirlenmiş ve parametrik test yöntemleri kullanılmıştır (Tablo 2).

Yurtseverlik Tutum ve Dindarlık Ölçeği ile bu ölçeklerin alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının uygun sınırlar içinde olması nedeniyle, analizlerde bağımsız örneklem t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon analizi ve Regresyon Analizi gibi parametrik testler uygulanmıştır.

Parametrik testlerin sonuçları doğrultusunda grup farklarının belirlenmesi için Post Hoc testleri yapılmıştır. Anlamlı farklılık gösteren boyutlarda, farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla TUKEY HSD testi uygulanmış ve anlamlılık seviyesi $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

Ayrıca Yurtseverlik Tutum ve Dindarlık Ölçeği ile bu ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Dindarlık düzeyinin Yurtseverlik Tutum üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık $p < 0,05$ seviyesinde değerlendirilmiştir.

Normallik Analizi

Seçer'e (2015: 28) göre normal dağılım varsayımının doğruluğunu değerlendirirken çarpıklık ve basıklık değerlerine odaklanmak daha geçerli bir yöntemdir. Bu çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayıları analiz edilmiştir. Tablo 2'de verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
Yurtseverlik Tutum	306	-,781	,793
Kör Yurtseverlik	306	-,052	,225
Yapıcı Yurtseverlik	306	-,457	-,136
Dindarlık	306	-,102	,579
İnanç-Etki	306	,637	,132
Bilgi-İbadet	306	-,879	,642

Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu durumlarda verilerin normal dağıldığını kabul etmektedir. Yapılan analizler sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Güvenirlilik Analizi

Bu bölümde veri toplama aracı olarak kullanılan Yurtseverlik Tutum ve Dindarlık Ölçeği ve alt boyutlarının iç tutarlılık analizi gerçekleştirilmiştir. Cronbach's Alpha değerlerinin güvenilirlik kriterleri aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır:

$0,00 \leq \alpha < 0,40$: Güvenilir değil

$0,40 \leq \alpha < 0,60$: Düşük güvenilirlikte

$0,60 \leq \alpha < 0,80$: Oldukça güvenilir

$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$: Yüksek güvenilirdir (Hair vd., 1998: 117-118).

Tablo 3: Değişkenlere Yönelik Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçek	Cronbach's Alpha
Yurtseverlik Tutum	,746
Kör Yurtseverlik	,775
Yapıcı Yurtseverlik	,756
Dindarlık	,803
İnanç-Etki	,729
Bilgi-İbadet	,879

Yurtseverlik Tutum ve Dindarlık Ölçeği ile alt boyutlarının iç tutarlılık analizi sonuçları değerlendirildiğinde Cronbach's Alpha değerlerinin güvenilirlik sınırlarını aştığı ($0,60 \leq \alpha$) ve bu nedenle çalışmada kullanılmalarında herhangi bir sakınca bulunmadığı belirlenmiştir (Özdamar, 1999: 513).

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerin sonuçları sunulmuş ve elde edilen bulgular detaylı bir şekilde yorumlanmıştır.

Değişkenlere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Araştırmanın değişkenleri Yurtseverlik Tutum Ölçeği, Dindarlık Ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu bölümde söz konusu değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Değişkenlere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	N	Min	Maks	\bar{X}	SS
Yurtseverlik Tutum	306	2,08	4,67	3,72	,40
Kör Yurtseverlik	306	1,83	4,83	3,31	,47
Yapıcı Yurtseverlik	306	1,50	5,00	4,13	,53
Dindarlık	306	2,12	4,92	3,76	,42
İnanç-Etki	306	1,83	4,83	3,31	,47
Bilgi-İbadet	306	1,57	5,00	4,22	,58

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların yurtseverlik tutum ifadelerine verdikleri yanıtların ortalaması (\bar{X} =3,72), kör yurtseverlik yanıtların ortalaması (\bar{X} =3,31) ve yapıcı yurtseverlik yanıtların toplam ortalaması (\bar{X} =4,13) olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların yurtseverlik tutum ve yapıcı yurtseverlik düzeylerinin yüksek, kör yurtseverlik düzeylerinin ise orta seviyede olduğu söylenebilir.

Dindarlık yanıtların ortalaması (\bar{X} =3,76) olarak, inanç-etki ifadelerine verdikleri yanıtların ortalaması (\bar{X} =3,31), bilgi-ibadet ifadelerine verdikleri yanıtların ortalaması (\bar{X} =4,22) olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların inanç-etki düzeylerinin orta, dindarlık ve bilgi-ibadet düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre yurtseverlik tutum, dindarlık ve bu değişkenlerin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Yurtseverlik Tutum ve Dindarlık Toplam Puanlarının Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Farklaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu T Testi ve Anova Sonuçları

Değişkenler	N	Yurtseverlik Tutum	Kör Yurtseverlik	Yapıcı Yurtseverlik	Dindarlık	İnanç-Etki	Bilgi-İbadet
		\bar{X} ±SS	\bar{X} ±SS	\bar{X} ±SS	\bar{X} ±SS	\bar{X} ±SS	\bar{X} ±SS
Cinsiyet*							
Kadın	186	3,66±,36	3,24±,44	4,08±,49	3,71±,38	3,24±,44	4,17±,54
Erkek	120	3,81±,44	3,41±,49	4,21±,58	3,85±,46	3,41±,49	4,29±,63
Test / p*		1,728/,085	1,815/,071	1,035/,302	-2,958/,003	-3,102/,002	-1,769/,078
Yaş**							
18-24 ^a	57	3,66±,38	3,26±,47	4,06±,53	3,70±,40	3,26±,47	4,15±,59
25-34 ^b	64	3,65±,38	3,19±,46	4,10±,57	3,70±,41	3,19±,46	4,22±,62
35-44 ^c	75	3,84±,40	3,39±,49	4,29±,49	3,88±,41	3,39±,49	4,37±,52
45-54 ^d	65	3,76±,39	3,38±,46	4,15±,52	3,80±,43	3,38±,46	4,23±,59
55+ ^e	45	3,63±,40	3,28±,41	3,97±,50	3,66±,42	3,28±,41	4,04±,54
Test / p		,279/,891	2,424/,048	1,729/,143	2,897/,022	2,134/,077	2,574/,038

**G.farkı		c>e	c>e	c>e	c>e	c>e	c>e
Medeni Durum*							
Evli	213	3,72±,41	3,32±,47	4,12±,54	3,76±,43	3,32±,47	4,21±,59
Bekar	93	3,21±,36	3,27±,45	3,45±,50	3,76±,38	3,27±,45	4,25±,55
Test / p		2,142/,033	1,497/,136	2,262/,024	,110/,912	,924/,356	-,586/,558
Eğitim Düzeyi**							
İlkokul ^a	44	3,67±,41	3,07±,39	4,06±,55	3,70±,45	3,27±,39	4,13±,62
Ortaokul ^b	85	3,68±,40	3,28±,49	4,08±,53	3,71±,43	3,28±,49	4,15±,58
Lise ^c	117	3,73±,40	3,32±,49	4,13±,54	3,78±,42	3,32±,49	4,24±,58
Önlisans Lisans ^d	60	3,79±,37	3,53±,45	4,25±,49	3,84±,38	3,33±,45	4,34±,52
Test / p		,478/,698	3,339/,020	1,493/,216	1,355/,257	,302/,824	1,612/,187
**G.farkı		c>a					
Gelir Durumu**							
Düşük ^a	20	3,79±,37	3,43±,44	4,16±,46	3,86±,42	3,43±,44	4,30±,56
Orta ^b	115	3,77±,39	3,35±,48	4,09±,51	3,81±,41	3,35±,48	4,27±,57
Yüksek ^c	171	3,67±,40	3,26±,46	4,59±,55	3,72±,42	3,26±,46	4,17±,58
Test / p		1,925/,148	,271/,763	4,696/,010	2,471/,086	2,154/,118	1,205/,301
**G.farkı		c>b					
Meslek**							
Ev hanımı	42	3,68±,39	3,35±,46	4,01±,49	3,74±,43	3,35±,46	4,13±,58
Özel Sektör	45	3,71±,35	3,25±,43	4,17±,48	3,75±,37	3,25±,43	4,26±,53
Esnaf	34	3,84±,31	3,35±,45	4,33±,42	3,91±,33	3,35±,45	4,47±,43
İşçi	88	3,72±,36	3,31±,43	4,13±,50	3,75±,38	3,31±,43	4,20±,54
Serbest Meslek	47	3,73±,48	3,31±,61	4,16±,58	3,77±,50	3,31±,61	4,23±,63
Diğer	50	3,66±,46	3,28±,43	4,04±,64	3,70±,47	3,28±,43	4,11±,67
Test / p		,424/,832	,965/,439	,813/,541	1,190/,314	,286/,921	2,013/,077

*İki grup karşılaştırmalarında “Bağımsız Örneklem T Test” üç ve üzeri grup karşılaştırmalarında “ANOVA” ve **gruplar arası fark için “Post Hoc” kullanılmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların cinsiyeti ile Yurtseverlik Tutum ($p>0.05$), alt boyutları Yapıcı Yurtseverlik ($p>0.05$), Kör Yurtseverlik ($p>0.05$) ve Dindarlık alt boyutu Bilgi-İbadet ($p>0.05$) arasında anlamlı farklılık saptanmazken Dindarlık ($t:2,958, p<0.05$) ve alt boyutu İnanç-Etki ($t:3,102, p<0.05$) arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Erkek katılımcıların dindarlık ve inanç-etki puan ortalamasının kadın katılımcıların dindarlık ve inanç-etki puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların yaş durumu ile Yurtseverlik Tutum ($p>0.05$), alt boyutu Yapıcı Yurtseverlik ($p>0.05$) ve Dindarlık alt boyutu İnanç-Etki ($p>0.05$) arasında anlamlı farklılık saptanmazken Kör Yurtseverlik ($F:2,424, p<0.05$), Dindarlık ($F:2,897, p<0.05$) ve alt boyutu Bilgi-İbadet ($F:2,574, p<0.05$) arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Yaşı 35-44 yaş aralığında olan katılımcıların kör yurtseverlik, dindarlık, bilgi-ibadet puan ortalamasının yaşı 55 ve üzerinde olan katılımcıların kör yurtseverlik, dindarlık, bilgi-ibadet puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların medeni durumu ile Yurtseverlik Tutum ($t:2,142, p<0.05$) ve alt boyutu Yapıcı Yurtseverlik ($t:2,262, p<0.05$) arasında anlamlı farklılık saptanırken Kör Yurtseverlik ($p>0.05$), Dindarlık ($p>0.05$) ve alt boyutları İnanç-Etki ($p>0.05$), Bilgi-İbadet ($p>0.05$) arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Evli katılımcıların yurtseverlik tutum ve yapıcı yurtseverlik puan ortalamasının bekar katılımcıların yurtseverlik tutum ve yapıcı yurtseverlik puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların eğitim düzeyi ile Yurtseverlik Tutum alt boyutu Kör Yurtseverlik ($F:3,339, p<0.05$) arasında anlamlı farklılık saptanırken Yurtseverlik Tutum ($p>0.05$), alt boyutu Yapıcı Yurtseverlik ($p>0.05$), Dindarlık ($p>0.05$) ve alt boyutları İnanç-Etki ($p>0.05$), Bilgi-İbadet ($p>0.05$) arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Eğitim düzeyi lise olan katılımcıların kör yurtseverlik ortalamasının eğitim düzeyi ilkokul olan katılımcıların kör yurtseverlik ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların gelir durumu ile Yurtseverlik Tutum alt boyutu Yapıcı Yurtseverlik ($F:4,696, p<0.05$) arasında anlamlı farklılık saptanırken Yurtseverlik Tutum ($p>0.05$), alt boyutu Kör Yurtseverlik ($p>0.05$), Dindarlık ($p>0.05$) ve alt boyutları İnanç-Etki ($p>0.05$), Bilgi-İbadet ($p>0.05$) arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Geliri yüksek düzeyde olan katılımcıların yapıcı yurtseverlik ortalamasının orta gelire sahip olan katılımcıların yapıcı yurtseverlik ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların meslek durumu ile Yurtseverlik Tutum ($p>0.05$), alt boyutları Kör Yurtseverlik ($p>0.05$), Yapıcı Yurtseverlik ($p>0.05$), Dindarlık ($p>0.05$) ve alt boyutları İnanç-Etki ($p>0.05$), Bilgi-İbadet ($p>0.05$) arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Katılımcıların dindarlık düzeylerinin yurtseverlik tutumu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Dindarlık Düzeylerinin Yurtseverlik Tutumu Üzerindeki Etkisi

	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar				
	B	Std. hata	β	t	p	F	R ²
Sabit	2,562	,215		11,923	,000	31,538*	,094
Dindarlık	,028	,005	,307	5,616	,000		

Bağımlı değişken: Yurtseverlik Tutum

* p<0.001

Tablo 6'daki regresyon analizinin neticelerine göre; oluşturulan modelin istatistiki bakımdan anlamlı olduğu dindarlığın yurtseverlik tutum varyansının %9,4'ünü açıklayabildiği anlaşılmaktadır ($R^2=,094$; $F(1,304)=31,538$, $p<0,001$).

Bulunan sonuçlara göre; dindarlığın yurtseverlik tutum varyansını istatistiki bakımdan anlamlı ve pozitif yönde yordadığı ($\beta=0,307$, $t=5,616$, $p<0,001$) tespit edilmiştir. Diğer ifadeyle araştırmaya dahil olan katılımcıların dindarlık düzeylerinin yurtseverlik tutumlarını arttırdığı belirlenmiştir.

Tablo 7'de katılımcıların yurtseverlik tutum ve dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7: Değişkenler Arasındaki İlişki (Pearson Korelasyon Analizi) (N:306)

	Yurtseverlik Tutum			Kör Yurtseverlik	Yapıcı Yurtseverlik
	r				
Dindarlık	r	,307**		,263**	,232**
	p	,000		,000	,000
İnanç-Etki	r	,357**		,270**	,299**
	p	,000		,000	,000
Bilgi-İbadet	r	,138*		,166**	,066
	p	,016		,004	,250

**p<0,001, *p<0,05

Tablo 7'deki pearson korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında; katılımcıların dindarlık düzeyi ile yurtseverlik tutum düzeyi ($r=0,307$, $p<0,001$), kör yurtseverlik düzeyi ($r=0,263$, $p<0,001$) ve yapıcı yurtseverlik düzeyi ($r=0,232$, $p<0,001$) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile katılımcıların dindarlık düzeyi arttıkça, yurtseverlik tutum, kör yurtseverlik ve yapıcı yurtseverlik düzeyleri de artmaktadır.

Katılımcıların inanç-etki düzeyi ile yurtseverlik tutum düzeyi ($r=0,357$, $p<0,001$), kör yurtseverlik düzeyi ($r=0,270$, $p<0,001$) ve yapıcı yurtseverlik düzeyi ($r=0,299$, $p<0,001$) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle katılımcıların inanç-etki düzeyi arttıkça, yurtseverlik tutum, kör yurtseverlik ve yapıcı yurtseverlik düzeyleri de artış göstermektedir.

Katılımcıların bilgi-ibadet düzeyi ile yurtseverlik tutum düzeyi ($r=0,138$, $p<0,05$) ve kör yurtseverlik düzeyi ($r=0,166$, $p<0,05$) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, yapıcı yurtseverlik düzeyi ($p>0,05$) ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile katılımcıların bilgi-ibadet düzeyi arttıkça, yurtseverlik tutum ve kör yurtseverlik düzeyleri de artmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı İngiltere, Almanya, Avusturya, Hollanda, Belçika ve Fransa'da yaşayan ve yıllık izinlerini Türkiye'de geçirmek için gelen Türk vatandaşlarının vatanseverlik ve dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca gurbetçi bireylerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu ve meslek gibi sosyo-demografik değişkenlerine göre vatanseverlik tutumları ve dindarlık düzeylerindeki farklılıkların tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmada katılımcıların Yurtseverlik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması 3,72; kör yurtseverlik alt boyutu yanıtlarının ortalaması 3,31 ve yapıcı yurtseverlik alt boyutu yanıtlarının ortalaması ise 4,13 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular katılımcıların yurtseverlik tutum ve yapıcı yurtseverlik düzeylerinin yüksek, kör yurtseverlik düzeylerinin ise orta seviyede olduğunu göstermektedir.

Yazıcı ve Yazıcı'nın (2010b: 656) Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, kör yurtseverlik boyutuna verilen cevapların ortalaması 2,91; yapıcı yurtseverlik boyutuna verilen puanların ortalaması ise 4,51 olarak hesaplanmıştır. Elban'ın (2015: 458) araştırmasında, öğrencilerin yapıcı vatanseverlik tutum puanlarının ortalaması 4,24; kör vatanseverlik tutum puanlarının ortalaması ise 3,28 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin yapıcı vatanseverlik tutumlarının çok yüksek, kör vatanseverlik tutumlarının ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Börü ve Yılmaz'ın (2020: 2122) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin yapıcı vatanseverlik puan ortalaması 4,28; kör vatanseverlik puan ortalaması ise 2,87 olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin yapıcı vatanseverlik düzeylerinin yüksek, kör vatanseverlik düzeylerinin ise orta olduğu görülmektedir. Kabaklı Çimen'in (2017: 1957-1958) çalışmasında yapıcı vatanseverlik ölçeği puanlarının ortalaması 34,83; kör vatansever-

lik puanlarının ortalaması ise 35,70 olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama puanlarına göre, öğrencilerin kör vatanseverlik puanlarının yapıcı vatanseverlik puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk vatandaşları Türkiye'ye olan bağlılıklarını sürdürürken aynı zamanda buldukları ülkelerde farklı kültürler ve bakış açılarıyla yoğun etkileşim içerisinde. Bu çokkültürlü ve demokratik çevre, bireylerin daha eleştirel düşünme ve sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirmelerine zemin hazırlayabilir. Bu durum onların yapıcı yurtseverlik düzeylerinin yüksek olmasını yani ülkeye bağlılıklarını eleştirel bir gözle değerlendirme ve ülkenin gelişimine katkıda bulunma arzularını artırabilir. Aynı zamanda kör yurtseverlik düzeylerinin nispeten düşük kalması, bu bireylerin eleştiriye kapalı, sorgulamayan bir bağlılık yerine bilinçli ve yapıcı bir vatanseverliği benimsemeleriyle açıklanabilir.

Bu çalışmada katılımcıların Dindarlık Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması 3,76; inanç-etki alt boyutu yanıtlarının ortalaması 3,31 ve bilgi-ibadet alt boyutu yanıtlarının ortalaması ise 4,22 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular katılımcıların inanç-etki düzeylerinin orta, dindarlık ve bilgi-ibadet düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

Ayten ve Yıldız'ın (2016: 293) çalışmasında katılımcıların dindarlık düzeylerini gösteren inanç-etki boyutundan aldıkları ortalama puan 4,5, bilgi-ibadet boyutundan aldıkları ortalama puan ise 4,00 olup, her iki boyut da oldukça yüksek seviyelerde çıkmıştır. Benzer şekilde Şentepe Lokmanoğlu ve Güven'in (2015: 34) araştırmasında katılımcıların genel Dindarlık Ölçeği ortalaması 3,57; inanç-etki boyutunda 3,75, bilgi-ibadet boyutunda ise 3,30 puan almışlardır. Balcı Arvas'ın (2024: 560) çalışmasında ise dindarlık ölçeğinin genel ortalaması 3,78 olarak tespit edilmiştir. İnanç-etki boyutunun ortalaması 4,02 iken, bilgi-ibadet boyutunun ortalaması 3,42 olarak belirlenmiş ve bilgi-ibadet boyutunun, inanç-etki boyutuna kıyasla daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Turan ve İyibilgin'in (2018: 412) çalışmasında ise katılımcılar, dindarlık ölçeğinin etki boyutunda 2,20, ibadet boyutunda 2,37, genel dindarlık düzeyinde ise 2,27 puan ortalaması almışlardır. Bu bulgular, genel olarak katılımcıların dindarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk vatandaşları buldukları toplumların kültürel ve sosyal dinamikleri ile sürekli bir etkileşim içerisinde. Bu durum bireylerin inançlarını sorgulamalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini teşvik edebilir. Dolayısıyla inanç-etki düzeylerinin nispeten daha düşük seviyelerde seyretmesi, bireylerin daha eleştirel bir bakış açısı benimsemeleri-

nin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Öte yandan bilgi-ibadet düzeylerinin yüksek olması, gurbetçi bireylerin dini kimliklerini koruma çabalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Gayrimüslim nüfusun yoğun olduğu Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk vatandaşları, dini değerlerini ve inançlarını koruma gerekliliği doğrultusunda dini bilgi edinme ve ibadetlerini aktif olarak yerine getirme konusunda güçlü bir motivasyon geliştirmiş olabilirler.

Bu araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyetleri ile yurtseverlik tutum ve alt boyutları olan yapıcı yurtseverlik ve kör yurtseverlik arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu alanyazındaki bazı çalışmalarla örtüşmektedir (Börü ve Yılmaz, 2020: 2123; Yazıcı ve arkadaşları, 2016: 595; Elban, 2015: 459; Ercan, 2015: 418). Bununla birlikte cinsiyet ve vatanseverlikle ilgili farklı sonuçları içeren çalışmaların olduğu da görülmektedir. Kabaklı Çimen'in (2017: 1959) çalışmasında erkeklerin vatanseverlik toplam puanları ve kör vatanseverlik puanlarının kadınlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak yapıcı vatanseverlik puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bozbek ve Ercan'ın (2020: 2217) çalışmasında erkek katılımcıların kör vatanseverlik ve toplam vatanseverlik tutum puanlarının anlamlı derecede kadınlardan daha yüksek olduğu ancak yapıcı vatanseverlik boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Keleş ve Koç'un (2020: 41) çalışmasında erkeklerin kör vatanseverlik puanlarının anlamlı şekilde kadınlardan daha yüksek olduğu, ancak yapıcı vatanseverlik puanlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı bununla birlikte kadınların yapıcı vatanseverlik puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Baş'ın (2016: 38) çalışmasında kör ve yapıcı vatanseverlik alt boyutlarında; Kındap Tepe ve arkadaşlarının (2019: 126) çalışmasında ise yapıcı vatanseverlik boyutunda kadınların erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Cüro'nun (2011: 111) çalışmasında da cinsiyet değişkeni açısından vatanseverliğe ilişkin tutumların kadınlar lehine olacak şekilde anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, cinsiyet ile yurtseverlik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyarak, erkek ve kadın katılımcıların vatanseverlik düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki erkek katılımcıların kör vatanseverlik puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğunu belirten araştırmalar, cinsiyetin vatanseverliğin belirli boyutlarında farklılaşabileceğine işaret etmektedir.

Bu çalışmada cinsiyet ile dindarlık alt boyutu bilgi-ibadet arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak dindarlık ve alt boyutu olan inanç-etki

arasında cinsiyete bağlı anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Erkek katılımcıların dindarlık ve inanç-etki puan ortalamalarının, kadın katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde çalışma sonuçlarımızı destekleyen bulguların yanında farklı sonuçları içeren çalışmalar da yer almaktadır. Alan yazında dindarlık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin saptanmadığı çalışmalar mevcuttur (Kızılgöçer, 2011: 170; Özcan, 2016: 2770; Göcen, 2012: 153). Bununla birlikte kadınların dindarlık ölçeğinden aldıkları ortalama puanların erkeklerden daha yüksek olduğu ancak bu puan farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Ayten, 2004: 84; Ayten ve Sağır, 2014: 12). Ayrıca Koç'un (2008: 126) çalışmasında erkeklerin içgüdümlü dindarlık modeline sahip olma eğilimlerinin anlamlı derecede kadınlardan daha yüksek olduğu, ancak dışgüdümlü dindarlık modelleri açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Uysal'ın (2015: 45) çalışmasında genel dindarlık ve "İnanç ve Bağlılık" ile "Dini Bilgi ve Pratik" alt boyutlarında kadınların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuş ancak öznel dindarlık algısı açısından anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Yapıcı'nın (2006: 86-87) çalışmasında erkeklerin dindarlık puanlarının kızlardan kısmen daha yüksek olduğu belirlenmiş fakat bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Gencer (2019: 1432) ve Gürsu'nun (2011: 170) çalışmalarında ise katılımcıların dindarlıkları ile cinsiyetleri arasında kadınlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark belirlenmiştir. Tosun ve Yağlı Soykan'ın (2023: 202-203) çalışmasında Dindarlık Ölçeği iman, dini duygu ve etki boyutlarında kadın katılımcıların erkeklerden anlamlı seviyede daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak ibadet boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu araştırma ve alanyazındaki diğer çalışmalar, dindarlık düzeyi ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair farklı bulgular ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalar cinsiyetin dindarlık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını tespit ederken bazı çalışmalar ise erkeklerin belirli alt boyutlarda, özellikle inanç-etki gibi alanlarda daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bununla birlikte kadınların genel dindarlık puanlarının daha yüksek olduğu ancak bu farkın her zaman istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulguları da mevcuttur.

Bu çalışmada katılımcıların yaş ile yurtseverlik tutum ve alt boyutu yapıcı yurtseverlik arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken kör yurtseverlik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yaşı 35-44 yaş aralığında olan katılımcıların kör yurtseverlik puan ortalamasının yaşı 55 ve üzerinde olan katılımcıların kör yurtseverlik puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgu belirli yaş gruplarının kör yurtseverlik düzeylerinin farklı olabileceğini göstermektedir. Literatürde bu bulguları destekleyen ve farklı sonuçlar içeren çalışmalar mevcuttur. Yüce ve Kavak'ın (2018: 601) çalışmasında vatanseverlik ve yaş arasında istatistikî olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Şarşembiye-va'nın (2015: 179) araştırmasında 24-28 yaş aralığındaki katılımcıların %20,7'si kendilerini güçlü vatansever olarak tanımlasa da, gençlerin vatanseverlik duygularının yaşlılara kıyasla daha zayıf olduğu belirlenmiştir. Wright ve Reeskens (2012: 16) çalışmalarında yaşlı bireylerin daha yüksek düzeyde vatanseverlik sergilediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Baş (2016: 38) çalışmasında yaş ile Yurtseverlik Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamış fakat 23 yaş ve üzeri grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Bu çalışmada yaş ile kör yurtseverlik arasında tespit edilen anlamlı farklılık belirli yaş gruplarının vatanseverlik anlayışlarının farklı olabileceğini göstermektedir. Özellikle 35-44 yaş aralığındaki katılımcıların kör yurtseverlik düzeylerinin daha yüksek olması, bu yaş grubunun daha az eleştirel bir vatanseverlik anlayışına sahip olabileceğini düşündürmektedir. Alanyazındaki gençlerin daha düşük vatanseverlik puanlarına sahip olduğunu ya da ileri yaş-taki bireylerin daha yüksek vatanseverlik sergilediğini tespit eden çalışmalar, yaşın bu tutum üzerinde belirleyici bir faktör olabileceğine işaret etmektedir. Ancak bazı çalışmalar yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunamış olup, bu da vatanseverlik tutumlarının yaşa bağlı olarak her zaman belirgin bir değişiklik göstermediğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada katılımcıların yaş ile dindarlık alt boyutu inanç-etki arasında anlamlı farklılık saptanmazken dindarlık ve alt boyutu bilgi-ibadet arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yaşı 35-44 yaş aralığında olan katılımcıların dindarlık, bilgi-ibadet puan ortalamasının yaşı 55 ve üzerinde olan katılımcıların dindarlık, bilgi-ibadet puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular yaşın belirli dindarlık boyutları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Literatürde bu bulguları destekleyen ve farklı sonuçları içeren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında katılımcıların dindarlık düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Özcan, 2016: 2770; Göcen, 2012: 156-157). Bununla birlikte Koç'un (2008: 128) çalışmasında yaş ile içgüdümlü ve dışgüdümlü dindarlık modelleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların yaşları arttıkça içgüdümlü ve dışgüdümlü dindarlık modeline sahip olma

eğilimleri de artmakta; yaşları düştükçe bu eğilimler azalmaktadır. Yapıcı'nın (2006: 90-91) çalışmasında ise yaş ile dindarlık arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, yani yaş arttıkça dindarlık düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Ayten ve Sağır'ın (2014: 13) çalışmasında yaş ile dindarlık düzeyi arasında pozitif, zayıf derecede istatistikî olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Uysal'ın (2015: 47) çalışmasında yaş ile dindarlık arasında anlamlı bir farklılık saptanmış olup, 20 yaş altındaki katılımcıların genel dindarlık eğilimlerinin 21-40 yaş grubundakilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen özellikle 35-44 yaş aralığındaki katılımcıların dindarlık ve bilgi-ibadet puanlarının 55 yaş ve üzerindeki katılımcılara göre daha yüksek olduğuna dair bulgu yaşın dindarlığın bazı boyutları üzerinde etkili olabileceğini ve daha genç yaş gruplarının ibadet ve dini bilgiye daha fazla önem verdiğini düşündürmektedir. Alan yazındaki yaş ile dindarlık arasındaki çeşitli bulgular ise dindarlığın yaşa bağlı olarak farklı şekillerde deneyimlenebileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada katılımcıların medeni durumu ile yurtseverlik tutum ve alt boyutu yapıcı yurtseverlik arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak kör yurtseverlik alt boyutunda medeni duruma bağlı anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre evli katılımcıların yurtseverlik tutum ve yapıcı yurtseverlik puan ortalamaları bekar katılımcılara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Sağlam (2012: 78) çalışmasında katılımcıların medeni durumlarına göre etkili vatandaşlık yeterliklerine ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ancak evli olan katılımcıların Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarında bekarlara göre yüksek puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, medeni durumun yurtseverlik tutumları ve yapıcı yurtseverlik üzerinde etkili olabileceğini, evli bireylerin toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık bilinci gibi değerlere daha fazla önem atfettiğini düşündürmektedir. Evli bireylerin, toplumla daha güçlü bağlar kurma ve ülkeye karşı sorumluluk duygusunu daha fazla hissetme eğiliminde olmaları yapıcı yurtseverlik puanlarının yüksek olmasını açıklayabilir. Ancak medeni durumun kör yurtseverlik üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması bu boyutun daha az esnek ve eleştirel olmayan bir bağlılık biçimi olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmada medeni durum ile dindarlık ve alt boyutları inanç-etki ve bilgi-ibadet arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Literatürde araştırmamızın sonuçlarını destekler bulgular (Özcan, 2016: 2770; Göcen, 2012: 158-159) yer alsa da farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Kızılgöçer'in (2011: 174-175) çalışma-

sında evli ve dul bireylerin puan ortalamasının bekarlardan yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı derecede olduğu belirlenmiştir. Güven'in (2024: 97) çalışmasında medeni durum ve dindarlık arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, evlilerin bekarlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Uysal'ın (2015: 46-47) çalışmasında da genel dindarlık düzeyinin evlilerde bekarlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiş, ancak medeni durum ile genel dindarlık eğilimleri arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Koç'un (2008: 131-132) çalışmasında ise katılımcıların medeni durumlarına göre içgüdümlü dindarlık modelleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiş, evlilerin içgüdümlü dindarlık modeline sahip olma eğilimlerinin bekarlar ve dullardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak dışgüdümlü dindarlık modelleri açısından medeni durum grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu çalışmada medeni durum ile dindarlık arasında anlamlı bir fark bulunmaması, katılımcıların dindarlık düzeylerinin medeni durumlarından bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum dindarlığın kişisel bir yönelim olarak medeni durumdan daha az etkilenebileceğini düşündürmektedir. Ancak alanyazında evli bireylerin dindarlık düzeylerinin bekarlara göre daha yüksek olduğunu gösteren bulgular da mevcuttur. Bu farklılıklar, dindarlığın sosyo-kültürel bağlamlarda farklı şekillerde deneyimlenebileceğini ve medeni durumun bireylerin dini tutumları üzerindeki etkisinin örnekleme, kültürel bağlam veya bireylerin yaşam koşulları gibi faktörlere bağlı olarak değişebileceğini işaret etmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların eğitim düzeyi ile yurtseverlik tutum alt boyutu kör yurtseverlik arasında anlamlı bir farklılık saptanırken yurtseverlik tutum ve alt boyutu yapıcı yurtseverlik arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Eğitim düzeyi lise olan katılımcıların kör yurtseverlik ortalamasının eğitim düzeyi ilkokul olan katılımcıların kör yurtseverlik ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında eğitim düzeyine göre vatanseverlik algısı ve alt boyutlarında anlamlı farklılıkların tespit edildiği çalışmalar bulunmaktadır (Ercan, 2015; Yüce ve Kavak, 2018: 602). Ercan'ın (2015: 419) çalışmasında lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların kör vatanseverlik puanlarının ortaokul ve ilkokul mezunlarının puanlarından, ortaokul mezunlarının kör vatanseverlik puanlarının ilkokul mezunlarının puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu; lise mezunu katılımcıların ise yapıcı vatanseverlik puanlarının lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Wright ve Reeskens (2012: 16) çalışmalarında eğitim seviyesinin vatanseverlik ile olumsuz bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek eğitim düzeyine sahip bireyler kendi ülkelerinin vatandaşı olmaktan daha az gurur duymaktadır.

Bu araştırmada eğitim düzeyinin kr vatanserverlik üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunması, eğitim seviyesinin bireylerin vatanserverlik anlayışını etkileyebileceğini göstermektedir. Yapıcı vatanserverlik açısından anlamlı bir fark bulunmaması eğitim düzeyinin bu boyutta etkili olmadığına işaret etmektedir. Alanyazındaki bulgular ise yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin daha eleştirel bir vatanserverlik anlayışı geliştirdiğini ve bu grubun vatanserverlik ile gurur duygusunu daha farklı algıladığını ortaya koymaktadır. Eğitim düzeyi ile vatanserverlik arasındaki bu farklılıklar bireylerin eğitim yoluyla kazandıkları eleştirel düşünme becerileri ve sosyal farkındalık düzeyleri ile ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmada katılımcıların eğitim düzeyi ile dindarlık ve alt boyutları inanç-etki ve bilgi-ibadet arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Koç, 2008: 130-131; Güven, 2024: 98). Buna karşılık katılımcıların dindarlık düzeyleri ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit eden çalışmalar da vardır (zcan, 2016; Uysal, 2015; Göcen, 2012). zcan'ın (2016: 2770-2771) alışmasında ilkokul ve ortaokul-lise mezunları ile niversite mezunları arasında dindarlık düzeyinde belirgin farklılıklar ortaya çıkmış; ilkokul mezunları en yüksek, niversite mezunları ise en düşük dindarlık puan ortalamasına sahip bulunmuştur. Uysal'ın (2015: 48) alışmasında lise ve dengi okul mezunlarının dindarlık puan ortalamalarının, yüksekokul ve niversite mezunlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Göcen'in (2012: 166) alışmasında da ilkokul mezunları lehine niversite/yüksekokul mezunları arasında belirgin farklılıklar saptanmıştır.

Bu araştırmada eğitim düzeyi ile dindarlık ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmaması dindarlığın eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzer Şekillerde deneyimlendiğini göstermektedir. Ancak alanyazında daha düşük eğitim düzeyine sahip bireylerin daha yüksek dindarlık puanlarına sahip olduğu yönündeki bulgular, eğitim seviyesinin bireylerin dini inanç ve pratikleri üzerinde farklı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Bu bulgular yüksek eğitim düzeylerinin bireylerde daha eleştirel düşünme becerileri ve seküler eğilimler geliştirebileceğini düşündürmektedir.

Bu araştırmada katılımcıların gelir durumu ile yurtseverlik tutum alt boyutu yapıcı yurtseverlik arasında anlamlı bir farklılık saptanırken yurtseverlik tutum ve alt boyutu kr yurtseverlik arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Geliri yüksek düzeyde olan katılımcıların yapıcı yurtseverlik ortalamasının orta gelire sahip olan katılımcıların yapıcı yurtseverlik ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında katılımcıların vatanserverlik puanlarının ge-

lir düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Kabaklı Çimen, 2017; Gömleksiz ve Cüro, 2011: 111; Ercan, 2015: 420-421; Yüce ve Kavak, 2018: 601). Kabaklı Çimen'in (2017: 1962) çalışmasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların vatanseverlik ve kör vatanseverlik puanlarının alt sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu, ancak yapıcı vatanseverlik puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları gelir düzeyinin yapıcı vatanseverlik üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu, ancak kör vatanseverlik açısından anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir. Gelir düzeyi arttıkça bireylerin vatanseverlik tutumlarının daha eleştirel ve yapıcı bir çerçevede şekillenmesi, sosyo-ekonomik durumun bireylerin toplumsal sorumluluk algısını ve ulusal bağlılık biçimlerini etkileyebileceği ifade edilebilir. Bu bulgu ayrıca yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin, ülke sevgisini daha bilinçli ve sorgulayıcı bir yaklaşımla ele alabileceğini düşündürmektedir. Ancak alanyazında gelir düzeyi ile vatanseverlik arasındaki ilişkinin farklı boyutlarda değişiklik gösterebileceği, bu bağlamda sosyo-ekonomik faktörlerin vatanseverlik anlayışını karmaşık bir biçimde şekillendirdiği görülmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların gelir durumu ile dindarlık ve alt boyutları inanç-etki ve bilgi-ibadet arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Özcan, 2016: 2770; Koç, 2008: 129). Buna karşılık gelir durumu ile dindarlık arasında anlamlı farklılıkların tespit edildiği çalışmalar da yer almaktadır (Kımtır, 2008, Yapıcı, 2006; Ayten, 2004; Güven, 2024). Kımtır'ın (2008: 335) çalışmasında dini yaşamın inanç ve ibadet boyutları ile öznel dindarlık algıları açısından zengin öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapıcı'nın (2006: 87-88) çalışmasında üst gelir düzeyi ile orta ve alt gelir düzeyleri arasındaki farktan kaynaklanan anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ayten'in (2004: 88) çalışmasında sosyo-ekonomik durum ile hem toplam dindarlık düzeyi hem de alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Güven'in (2024: 100) çalışmasında dindarlık ve sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılık, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcılar ile orta sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcılar arasında olup, orta sosyo-ekonomik düzeydekiler lehinedir.

Bu çalışmada gelir durumu ile dindarlık arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, dindarlığın ekonomik durumdan bağımsız olarak benzer düzeyde deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. Ancak alanyazındaki bulgular gelir seviyesi ile

dindarlık düzeyi arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermektedir. Özellikle yüksek gelire sahip olmanın dindarlık düzeyini etkilediği görülmektedir.

Bu araştırmada katılımcıların meslek durumu ile yurtseverlik tutum ve alt boyutları kör yurtseverlik ile yapıcı yurtseverlik arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna karşılık alanyazındaki bazı çalışmalarda meslek grupları ile vatanseverlik arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Ercan, 2015; Yüce ve Kavak, 2018). Ercan'ın (2015: 419-420) çalışmasında yapıcı vatanseverlik açısından meslek grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiş; ancak kör vatanseverlik açısından çiftçilerin puanlarının kamu çalışanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Yüce ve Kavak'ın (2018: 601) araştırmasında kamu ile diğer sektörlerde çalışan katılımcıların vatanseverlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada meslek durumu ile yurtseverlik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, meslek gruplarının bireylerin yurtseverlik algısı üzerinde belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalar, mesleklerin doğasının bireylerin toplumsal rollerine ve sorumluluklarına yönelik algılarını etkileyebileceğini, bunun da yurtseverlik tutumlarına yansıtılabileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu etkinin meslek gruplarına bağlı olarak kör ya da yapıcı vatanseverlik boyutlarında farklılık gösterebileceği anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada katılımcıların meslek durumu ile dindarlık ve alt boyutları inanç-etki ve bilgi-ibadet arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Literatürde ise meslek ile dindarlık arasında anlamlı farklılıklar olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Özcan, 2016; Koç, 2008; Güven, 2024: 102; Göcen, 2012). Özcan'ın (2016: 2770-2771) çalışmasında üniversite öğrencileri ve öğretmenlerin dindarlık düzeyleri ile ev hanımları arasında anlamlı bir fark bulunmuş; dindarlık puan ortalaması en yüksek ev hanımlarına, en düşük ise üniversite öğrencileri ve öğretmenlere ait olmuştur. Koç'un (2008: 132-133) araştırmasında din görevlilerinin içgüdümlü dindarlık modeline sahip olma eğilimlerinin avukatlar, doktorlar, öğretmenler ve serbest meslek sahiplerinden belirgin şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak dışgüdümlü dindarlık modelleri çerçevesinde meslek grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Göcen'in (2012: 173) çalışmasında ise öğrencilerin dindarlık puan ortalamaları eğitimciler ve sağlık çalışanlarına göre daha yüksek bulunmuş; ev hanımları ve serbest çalışanların eğitimcilerden, din görevlilerinin ise eğitimciler, sağlık çalışanları, büro memurları ve teknik çalışanlardan daha yüksek dindarlık puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada meslek grupları ile dindarlık arasında anlamlı bir fark bulunmaması, mesleğin bireylerin dindarlık düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak alanyazındaki diğer bulgular bireylerin meslekleri ile dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin, meslek gruplarının doğası ve bireylerin yaşam tarzlarıyla bağlantılı olabileceğini göstermektedir.

Araştırmamızın regresyon analizi sonuçları, oluşturulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dindarlığın yurtseverlik tutumu varyansının %9,4'ünü açıkladığını göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre, dindarlığın yurtseverlik tutumu üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle çalışmaya katılan bireylerin dindarlık düzeylerinin artması, yurtseverlik tutumlarını da artırmaktadır.

Araştırmada ayrıca katılımcıların dindarlık düzeyi ile yurtseverlik tutum düzeyi, kör yurtseverlik düzeyi ve yapıcı yurtseverlik düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile katılımcıların dindarlık düzeyi arttıkça, yurtseverlik tutum, kör yurtseverlik ve yapıcı yurtseverlik düzeyleri de artmaktadır. Katılımcıların inanç-etki düzeyi ile yurtseverlik tutum düzeyi, kör yurtseverlik düzeyi ve yapıcı yurtseverlik düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle katılımcıların inanç-etki düzeyi arttıkça, yurtseverlik tutum, kör yurtseverlik ve yapıcı yurtseverlik düzeyleri de artış göstermektedir. Katılımcıların bilgi-ibadet düzeyi ile yurtseverlik tutum düzeyi ve kör yurtseverlik düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, yapıcı yurtseverlik düzeyi ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile katılımcıların bilgi-ibadet düzeyi arttıkça, yurtseverlik tutumu ve kör yurtseverlik düzeyleri de artmaktadır.

Kabaklı Çimen'in (2017: 1964) çalışmasında öğrencilerin kör vatanseverlik puanlarının inanç düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Kendilerini yüksek düzeyde inançlı olarak değerlendiren öğrencilerin, düşük düzeyde inançlı olan öğrencilere kıyasla kör vatanseverlik puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Nazaruddin (2019: 125) dindarlığın vatanseverlik üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu tespit etmiş ve bireyin dindarlık düzeyinin artmasıyla birlikte vatanseverlik düzeyinin de arttığını ortaya koymuştur. Fidan (2023: 349-350) vatanseverlik ve dindarlığın yaşam doyumu üzerindeki etkisini test ettiği çalışmasında vatanseverliğin olumlu yaşam doyumu ile anlamlı ve olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada vatansever olmayan katılımcılara kıyasla, vatanseverlerin daha yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Bakioğlu ve Kurt'un (2009: 34) öğretmenlerin vatanseverlik algılarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği

nitel araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunun görev bilincine dayalı yapıcı bir vatanseverlik anlayışına sahip olduğu tespit edilmiştir. Wright ve Rees-kens (2012: 14-16) çalışmalarında dindarlık ve ulusal kimlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir ve bu ilişkinin kayda değer olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma bulgularına göre dini hayatlarını önemli bulan bireyler, genel olarak kendi ülkelerinin vatandaşı olmaktan gurur duymaktadır. Ayrıca, dindarlığın ulusal gurur üzerinde nispeten güçlü bir temel etkisi olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ülkenin baskın dini mezhebine üye olan katılımcılar, daha yüksek düzeyde ulusal gurur sergilemektedirler. Hacıkeleşoğlu ve Kartopu'nun (2017: 219) araştırmasında vatanseverlik kavramına ilişkin tutumların merhamet puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Bu farkın “memleketin ihtiyaç duyduğu bir anda hayatını vermekten tereddüt etmeyeceğini düşünenler” ile bu tutumun tam tersini belirtenler ve kararsız kalanlar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sonuçlar vatanseverlik kavramına büyük değer atfeden katılımcıların merhamet düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Tosun'un (2024: 401) çalışmasında dini inançların gazilerin vatan sevgisi ve vatani koruma sorumluluğu üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları dindarlık düzeyinin yurtseverlik tutumları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Dindarlık düzeyi arttıkça katılımcıların yurtseverlik tutum, kör yurtseverlik ve yapıcı yurtseverlik düzeyleri de yükselmektedir. Aynı zamanda dindarlığın inanç-etki ve bilgi-ibadet boyutları da yurtseverlik ile pozitif ilişkiler göstermiştir.

Öneriler

Bu araştırma yurt dışında yaşıyan ve yıllık izinlerini Türkiye'de geçirmek için gelen Türk vatandaşları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Vatanseverlik ve dindarlık ilişkisini daha derinlemesine inceleyebilmek için farklı milletlerin vatandaşlarıyla karşılaştırmalı araştırmalar yapılması veya farklı ülkelerde yaşıyan Türk vatandaşlarının vatanseverlik ve dindarlık düzeylerinin karşılaştırılması önerilmektedir. Zira farklı coğrafi ve kültürel bağlamlarda yapılacak kapsamlı çalışmalar literatüre önemli katkılar sunacaktır. Ayrıca dindarlık ve vatanseverlik gibi çok boyutlu kavramların daha iyi anlaşılabilmesi için nitel araştırmalara da yer verilmesi gereklidir. Derinlemesine mülakatlar ve odak grup çalışmaları, katılımcıların duygu ve düşüncelerine daha yakından bakmayı mümkün kılarak bu alanlardaki bilgi birikimini arttıracaktır. Bu tür çalışmalar vatanseverlik ve dindarlık konularında daha genel geçer ve bağlamsal olarak geçerli sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Extended Abstract

Introduction

Individuals who earn their living abroad are referred to as “expatriates” (TDK, 2024), and while balancing the cultural values of the country they come from with the norms of the new society in which they live, two significant identity elements, such as patriotism and religiosity, play a crucial role in their lives. Patriotism refers to the love and loyalty an individual feels toward their country, the city they were born in, and their fellow citizens (Lewin, 2013: 107). Additionally, it includes the individual’s sensitivity, value, and meaning given to their family, society, country, and nation, beginning with oneself (Yıldırım, 2006: 23).

Nathanson (1997) mentions four key aspects of patriotism:

1. A special love for one’s country,
2. A sense of identifying oneself with the country,
3. A concern for the country’s welfare,
4. A willingness to make sacrifices for the country.

Namık Kemal, who defines patriotism as a feeling that gives meaning to human existence, elevates love for one’s country above all other affections and asserts that the happiness of appreciating the beauties of one’s environment is possible through the love of the homeland (Taneri, 1993: 165). In this context, the love and loyalty felt towards the country deeply reflect the beliefs and emotions individuals hold (Bar-Tal, 1993: 45). Similarly, Üstel (2005: 321) also states that patriotism forms the emotional foundation of citizenship, encompassing feelings of belief and loyalty.

In the literature, patriotism is often classified based on the types of attachment individuals feel toward their countries. Curti (1946) classifies patriotism into military and social forms; Adorno et al. (1950) distinguish between “pseudo” patriotism (i.e., blind attachment and uncritical conformity) and “genuine” patriotism, which is defined as “love of country and attachment to national values based on critical understanding.” Morray (1959) categorizes patriotism into forms based on imitation and obedience-based or innovation and dissent s. Nathanson (1989) differentiates between radical and moderate patriotism, while Staub (1997) and Schatz et al. (1999) discuss blind and constructive patriotism. Kahne and Middaugh (2006) emphasize active patriotism (Schatz et al., 1999:

152). Religiosity is a context-dependent concept and cannot be separated from the definitions of religion and religious behaviors. Generally considered a personal experience, religiosity is shaped by an individual's belief system and the behaviors they exhibit in line with this system (Kurt, 2009: 2). According to Hill et al. (2000: 66), religiosity encompasses the emotions, thoughts, behaviors, and experiences that arise from an individual's relationship with, maintenance of, transformation of, or identification with ultimate reality, a sacred being, or a sacred object. Religiosity is shaped by the interaction of three key factors: religiously motivated beliefs and practices, the sociocultural environment, and an individual's personality structure. Therefore, in evaluating the influence on individual religiosity, it is essential to consider how and to what extent the belief system, sociocultural structure, and personal characteristics influence the perception, evaluation, and practice of religion (Yapıcı, 2006: 68).

Research Questions

The first primary research question is: Is there a relationship between the patriotism and religiosity levels of Turkish citizens living in England, Germany, Austria, the Netherlands, Belgium, and France, and if so, what is the direction of this interaction?

The second primary research question is: What is the impact of demographic factors such as gender, age, marital status, education level, economic status, and profession on the patriotism and religiosity levels of Turkish citizens living in England, Germany, Austria, the Netherlands, Belgium, and France?

Within this framework, the questions to be addressed in the study are as follows:

1. What is the level of patriotism among participants?
2. What is the level of religiosity among participants?
3. Does the level of patriotism show significant differences according to socio-demographic variables?
4. Does the level of religiosity show significant differences according to socio-demographic variables?
5. How and in what way does religiosity affect patriotism?
6. Is there a significant relationship between patriotism and religiosity?

Methodology

Research Objective

The aim of this study, which utilizes quantitative research methods, is to determine whether there is a relationship between the levels of patriotism and religiosity among expatriates and, if so, to analyze the direction of this relationship. Additionally, the study seeks to evaluate the effects of socio-demographic variables such as gender, age, marital status, education level, income level, and occupation on the levels of patriotism and religiosity. The research process employed a correlational survey model, which facilitated the collection of in-depth and extensive data, aligning with the objectives of the study.

Population and Sample of the Study

The participants consist of expatriates living in the United Kingdom, Germany, Austria, the Netherlands, Belgium, and France, who return to their hometowns of Aksaray and Isparta in Türkiye for their annual holidays. The purposive sampling method was used in this study, and the selection of expatriates from Aksaray and Isparta was based on the high concentration of expatriate populations in these regions and the researcher's connection to these cities.

Data Collection Instruments

The following instruments were used in the study:

Personal Information Form: For collecting socio-demographic data.

Patriotism Attitude Scale: Developed by Schatz et al. (1999) to differentiate between blind and constructive patriotism and adapted into Turkish by Yazıcı and Yazıcı (2010a).

Short Religiosity Scale: Developed by Ayten (2009) and tested for validity and reliability, with the version adapted into a five-point Likert scale by Ayten and Yıldız (2016) used to measure religiosity.

These instruments were utilized to gather relevant data for the analysis of patriotism and religiosity levels among the study participants.

Results

The participants' average response to patriotism attitude statements were found to be ($\bar{X}=3.72$), with an average of ($\bar{X}=3.31$) for blind patriotism and ($\bar{X}=4.13$) for constructive patriotism.. It can be stated that the levels of patriotism attitudes and constructive patriotism among the participants are high, whereas the levels of blind patriotism remain moderate.

The average response for religiosity was determined to be ($\bar{X}=3.76$), with the average for belief-effect statements at ($\bar{X}=3.31$) and the average for knowledge-worship statements at ($\bar{X}=4.22$). It can be concluded that the participants have moderate levels of belief-effect, while their levels of religiosity and knowledge-worship are high.

No significant differences were found between participants' gender and the Patriotism Attitude ($p>0.05$), and its sub-dimensions Constructive Patriotism ($p>0.05$), Blind Patriotism ($p>0.05$), and Knowledge-Worship ($p>0.05$). However, significant differences were identified in the Religiosity Scale ($t:2,958$, $p<0.05$) and its sub-dimension Belief-Impact ($t:3,102$, $p<0.05$), with male participants having higher mean scores in Religiosity and Belief-Impact compared to female participants.

Regarding participants' age, no significant differences were found in Patriotism Attitude ($p>0.05$), its sub-dimension Constructive Patriotism ($p>0.05$), and the Religiosity sub-dimension Belief-Impact ($p>0.05$). Significant differences were found in Blind Patriotism ($F:2,424$, $p<0.05$), Religiosity ($F:2,897$, $p<0.05$), and Knowledge-Worship ($F:2,574$, $p<0.05$). Participants aged 35-44 had higher mean scores in Blind Patriotism, Religiosity, and Knowledge-Worship compared to those aged 55 and above.

Significant differences were observed between participants' marital status and Patriotism Attitude ($t:2,142$, $p<0.05$) and its sub-dimension Constructive Patriotism ($t:2,262$, $p<0.05$), while no significant differences were found in Blind Patriotism ($p>0.05$), Religiosity Scale ($p>0.05$), and its sub-dimensions Belief-Impact ($p>0.05$) and Knowledge-Worship ($p>0.05$). Married participants had higher mean scores in Patriotism Attitude and Constructive Patriotism compared to single participants.

Regarding educational level, a significant difference was found in the sub-dimension of Patriotism Attitude, Blind Patriotism ($F:3,339$, $p<0.05$), while no significant differences were observed in Patriotism Attitude ($p>0.05$), its sub-dimension Constructive Patriotism ($p>0.05$), Religiosity ($p>0.05$), and its sub-di-

mensions Belief-Impact ($p>0.05$) and Knowledge-Worship ($p>0.05$). Participants with a high school education had higher mean scores in Blind Patriotism compared to those with an elementary school education.

Significant differences were found between participants' income level and the sub-dimension of Patriotism Attitude, Constructive Patriotism ($F:4,696$, $p<0.05$), while no significant differences were observed in Patriotism Attitude ($p>0.05$), Blind Patriotism ($p>0.05$), Religiosity ($p>0.05$), and its sub-dimensions Belief-Impact ($p>0.05$) and Knowledge-Worship ($p>0.05$). Participants with higher income levels had higher mean scores in Constructive Patriotism compared to those with medium income levels.

No significant differences were found between participants' occupation and Patriotism Attitude ($p>0.05$), and its sub-dimensions Blind Patriotism ($p>0.05$), Constructive Patriotism ($p>0.05$), Religiosity ($p>0.05$), and its sub-dimensions Belief-Impact ($p>0.05$) and Knowledge-Worship ($p>0.05$).

Pearson correlation test results showed positive and statistically significant relationships between participants' Religiosity and Patriotism Attitude ($r=0.307$, $p<0.001$), Blind Patriotism ($r=0.263$, $p<0.001$), and Constructive Patriotism ($r=0.232$, $p<0.001$). In other words, as participants' religiosity levels increase, their levels of patriotism attitude, blind patriotism, and constructive patriotism also increase.

A positive and statistically significant relationship was found between participants' Belief-Impact level and Patriotism Attitude ($r=0.357$, $p<0.001$), Blind Patriotism ($r=0.270$, $p<0.001$), and Constructive Patriotism ($r=0.299$, $p<0.001$). This indicates that as participants' Belief-Impact levels increase, their levels of patriotism attitude, blind patriotism, and constructive patriotism also increase.

A positive and statistically significant relationship was found between participants' Knowledge-Worship level and Patriotism Attitude ($r=0.138$, $p<0.05$) and Blind Patriotism ($r=0.166$, $p<0.05$), while no statistically significant relationship was observed with Constructive Patriotism ($p>0.05$). This suggests that as participants' Knowledge-Worship levels increase, their levels of patriotism attitude and blind patriotism also increase.

Based on the results of the regression analysis, the model was statistically significant, explaining 9.4% of the variance in Patriotism Attitude ($R^2=0.094$; $F(1,304)=31.538$, $p<0.001$). The findings indicate that religiosity significantly

and positively predicts the variance in Patriotism Attitude ($\beta=0.307$, $t=5.616$, $p<0.001$). In other words, the level of religiosity accounts for 9.4% of the variance in Patriotism Attitude among the participants, indicating that higher levels of religiosity are associated with an increase in Patriotism Attitude.

Conclusion

The literature reveals a variety of findings concerning patriotism and religiosity across different on demographic variables. This diversity highlights the necessity for comprehensive and detailed studies to better understand the relationship between patriotism, religiosity, and demographic factors.

To gain deeper insights into the relationship between patriotism and religiosity, conducting in-depth research across different geographical and cultural contexts will contribute to the literature. Such studies would not only contribute to the existing literature but also enhance the understanding of these concepts. Further more, they would aid the development of more generalizable and contextually valid results in these areas.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Muhammed 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

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Akyol, Y. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 19-32.
- Altuntaş, H., & Şahin, M. (2010). *Kur'an-ı Kerim Meâli*. (18. Baskı). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Armaner, N. (1980). *Din psikolojisine giriş I*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Aygün, M. (2020). Gurbetçi Türklerin gözünde türkülere yansıyan Almanya: Gâvurdan Hans'a-türküden rap'e. *Sosyolojca Dergisi*, 10(20), 166-182.
- Ayten, A. (2004). *Kendini gerçekleştirme ve dindarlık ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayten, A. (2009). *Prososyal davranışlarda dindarlık ve empatinin rolü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayten, A., & Hardal, F. (2020). Ruhsal rahatsızlıklara yönelik bilgi düzeyi ve dindarlığın ruhsal rahatsızlıklara ilişkin damgalama ile ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine nicel bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 20(2), 551-571.
- Ayten, A., & Sağır, Z. (2014). Dindarlık, dinî başa çıkma ve depresyon ilişkisi: Suriyeli sığınmacılar üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47(47), 5-18.
- Ayten, A., & Yıldız, R. (2016). Dindarlık, hayat memnuniyeti ilişkisinde dinî başa çıkmanın rolü nedir? Emekliler üzerinde bir araştırma. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16(1), 281-308.
- Bakioğlu, A., & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 19-39.
- Balcı Arvas, F. (2024). Üniversite öğrencilerinde karakter güçleri ile dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 547-573. <https://doi.org/10.51702/esoguidf.1476882>
- Bar-Tal, D. (1993). Patriotism as fundamental beliefs of group members. *Politics and the Individual*, 3(2), 45-62.
- Baş, M. (2016). The evaluation of the university students patriotism levels according to gender, age, family structure and sports activities. *European Journal of Education Studies*, 2(2), 34-43.
- Bozbek, M., & Ercan, R. (2020). Lise öğrencilerinin yurtseverlik tutumları. *Turkish Studies*, 15(5), 2209- 2228. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43839>

- Börü, N., & Yılmaz, S. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin vatanseverlik tutum düzeyi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(56), 2119-2125.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Curti, M. (1946). *The roots of American loyalty*. New York: Columbia University Press.
- Çağmlar, Z., & Aslan, İ. (2023). İlkokul 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin vatanseverlik değerine ilişkin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(4), 1755-1774.
- Depuiset, M. A., & Butera, F. (2005). On the relevance of studying patriotism and normative conflict in changing attitudes towards immigrants. *Psicología Política*, 30, 71-84.
- Düzce, M. (2017). Emile Durkheim’da bir sivil din olarak milliyetçilik ve vatanseverlik. *Journal of International Social Research*, 10(52), 645-653.
- Elban, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin vatanseverlik tutumları: Ankara ili Kazan ilçesi örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(35), 451-462.
- Emmons, R. A., & Paloutzian, R. F. (2003). The psychology of religion. *Annual review of psychology*, 54(1), 377-402. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145024>
- Ercan, R. (2015). Yetişkinlerde yurtseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 409-426.
- Faiz, M., Turan, S., & Karasu Avcı, E. (2021). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 67-87.
- Fidan, A. (2023). The impact of patriotism and religiosity on life satisfaction. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 341-357. <https://doi.org/10.54600/igdirsohbilder.1196077>
- Gencer, N. (2019). Dindarlık öznel iyi oluşu etkiler mi? Hemodiyaliz (HD) hastaları üzerinde kesitsel bir çalışma. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(3), 1419-1444. <https://doi.org/10.18505/cuid.601055>
- Giddens, A. (1994). *Mahremiyetin dönüşümü-modern toplumlarda cinsellik, aşk ve erotizm* (Çev. İ. Şahin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Göcen, G. (2012). Şükür ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişki üzerine bir alan araştırması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gömleksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.

- Gül, O. K., & Şeker, G. (2021). 1968'den günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında "vatanseverlik değeri". *IKSAD JOURNAL*, 7(29), 8-20.
- Gündüz, D. D., Gündüz, M., Mertol, H., & Çelikkol, Ö. (2019). Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim öğrencilerine 'vatanseverlik' değerini öğretirken kullandıkları değer yaklaşımlarının tespit edilmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 591-606.
- Gürsu, O. (2011). *Ergenlik döneminde psikolojik sağlık ve dindarlık ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, İ. F. (2024). *Hedonik tüketim bencillik ve dindarlık ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çorum: Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Hacıkeleşoğlu, H., & Kartopu, S. (2017). Merhamet ve dindarlık: Üniversite öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 59, 203-227.
- Hair, J. F., Anderson, R.F., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis with readings*. Fifth Edition. New York: Prentice- Hall International.
- Hill, P. C., Pargament, K., Hood, W. R., McCullough, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B., & Zinnbauer, B. J. (2000). Conceptualizing Religion and Spirituality: Points of Commonality, Points of Departure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30(1), 51-77.
- Hökelekli, H. (2008). *Din psikolojisi*. (7. Baskı). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Jawadi, Z. (2021). Firdevsî'nin Şâhnâme'sinde vatan ve vatanseverlik teması. *Nüs-ha*, 21(53), 117-154.
- Kabaklı Çimen, L. (2017). Üniversite öğrencilerinin vatanseverlik tutumları ile benlik kurguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1950-1975.
- Kahne, J., & Middaugh, E. (2006). Is patriotism good for democracy? A study of high school seniors' patriotic commitments. *Phi Delta Kappan*, 87(8), 600-607.
- Karagözoğlu, N. (2018). Sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasında kadın kahramanların yaşam öykülerinin kullanılması. *International Journal of Field Education*, 4(2), 97-110.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu Avcı, E., Avcı, A. A., & İbret, B. Ü. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1558-1574. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342974>
- Kaya, R., & Özdemir, M. (2019). II. Meşrutiyet sonrası yazılan çocuklara yönelik ilk şiir kitaplarında vatanseverlik ve çalışkanlık değerleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 84-100.

- Keleş, M., & Koç, H. (2020). Vatanserverlik değeri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(1), 33-47
- Kımtır, N. (2008). *Benlik saygısı ve dindarlık ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kındap Tepe, Y., Aktaş, V., Caner, M., Demirel, R., Kanat, C., Güre, K., & Yeşil dağ, E. (2019). Suriyeli mültecilere yönelik olumsuz tutumun belirleyicileri dindarlık, yurtseverlik, ayrımcılık ve hoşgörü olabilir mi?. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(2), 115-138.
- Kızılgöçer, M. (2011). *Yalnızlık umutsuzluk ve dindarlık ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, M. (2008). *Yetişkinlik döneminde dindarlık ile benlik kavramı değişkenleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, A. (2009). Dindarlığı etkileyen faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-26.
- Lewin, E. (2013). Constructive patriotism in wartime. *Open Journal of Political Science*, 3(4), 107-112.
- Murray, J. P. (1959). *Pride of state*. Boston: Beacon.
- Nathanson, S. (1989). In defense of “moderate patriotism”. *Ethics*, 99(3), 535-552.
- Nathanson, S. (1997). Should patriotism have a future. *Patriotism in The Lives of Individuals and Nations*. Eds.: D. Bar-Tal, ve E. Staub, Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Nazaruddin, I. (2019). The role of religiosity and patriotism in improving taxpayer compliance. *Journal of Accounting and Investment*, 20(1), 115-129.
- Nazıroğlu, B., & Göksu, M. Z. (2018). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin gözüyle vatanserverlik değeri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 211-230.
- Okumuş, E. (2005). *Gösterişçi dindarlık*, İstanbul: Ark Kitapları Özgü Yayıncılık.
- Özcan, Z. (2016). Empati ve dindarlık arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2758-2781. <https://doi.org/10.15869/itobiad.258550>
- Özcel, G., & Öncü, E. Ç. (2021). 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin vatanserverlik değerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 250-277.
- Özdamar, K., (1999). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Yayınları.
- Sağlam, H. İ. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin etkili vatandaşlık yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 71-85.

- Schatz, R. T., Staub, E., & Lavine, H. (1999). On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology*, 20(1), 151-174.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Staub, E. (1997). Blind versus constructive patriotism: Moving from embeddedness in the group to critical loyalty and action. In D. Bar-Tal & E. Staub (Eds.), *Patriotism: In the lives of individuals and nations* (pp. 213–228). Nelson-Hall Publishers.
- Sütçü, T. (2020). Yahya Kemal'in eserlerinde vatan ve vatanseverlik. *Journal of History School*, 47, 2684-2717.
- Şahin, R. E. (2022). Kültürel ırkçılığın gurbetçi görünümüleri: Avrupa'ya göç etmiş karamanlıların deneyimleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şarşembiyeva, T. (2015). Kırgızistan'da "vatanseverlik" algısı üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 175-185.
- Şentepe Lokmanoğlu, A., & Güven, M. (2015). Kişilik özellikleri ve dindarlık ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(31), 27-44. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.219893>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.
- Taneri, A. (1993). *Türk kavramının gelişmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tarhan, E., & Memişoğlu, H. (2021). Vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 235-252.
- TDK (2024). *Gurbetçi*. E. A.: <https://sozluk.gov.tr/>. E. T.: 17.09.2024.
- TDK (2024). *Vatanseverlik*. E. A.: <https://sozluk.gov.tr/>. E. T.: 13.06.2024.
- Tosun, M. (2024). Gazilerde vatanseverlik ve maneviyat: Gaziler üzerinde nitel bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(63), 371-405. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1411185>
- Tosun, M., & Yağlı Soykan, N. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal değerler ve dindarlık ilişkisi (Isparta örneği). *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 4(2), 193-215. <https://doi.org/10.52108/2757-5942.4.2.7>
- Tuna, K. (1981). *Yurt dışına işçi gönderme olayının sosyolojik eleştirisi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Turan, Y., & İyibilgin, O. (2018). Üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ve Kur'an'a yönelik tutumları üzerine ampirik bir araştırma (Ordu üniversitesi örnekleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 409-420.

- Uysal, V. (2015). Genç yetişkinlerde affetme eğilimleri ve dinî yönelim/dindarlık. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 48(48), 35-56.
- Üstel, F. (2005). *Makbul vatandaş'ın peşinde II. Meşrutiyet'ten günümüze vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Wright, M., & Reeskens, T. (2012). The Pious Patriot. Establishing and Explaining the Link Between Religiosity and National Pride Among European Mass Publics. In *Conference of the Council for European Studies*, Date: 2012/03/22-2012/03/24, Location: Boston.
- Yapıcı, A. (2006). Yeni bir dindarlık ölçeği ve üniversiteli gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyi: Çukurova üniversitesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 66-116.
- Yazıcı, F., & Yazıcı, S. (2010a). Yurtseverlik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 901-918.
- Yazıcı, F., & Yazıcı, S. (2010b). *Yurtseverlik eğitimi: Tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma*, 3(10), 649-660.
- Yazıcı, F., Pamuk, A., & Yıldırım, T. (2016). Tarih öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve yurtseverlik tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 947-964.
- Yıldırım, S. (2006). *TSK vatandaşlık bilinci ve vatan sevgisi eğitiminin analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M., & Duman, T. (2018). TRT çocuk dergisi'nde milli bir değer olarak "vatan – vatanseverlik" değeri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 639-657. <https://doi.org/10.15869/itobiad.394045>
- Yüce, A., & Kavak, O. (2018). Dindarlık ve milliyetçilik düzeyinin, tüketicilerin yerli-yabancı ürünleri satın alma davranışları üzerindeki etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 581-607.

Karakter Güçlerinin Sınıflandırılması ve Ölçülmesi: VIA-IS-P ve GACS-24 Yetişkin Formlarının Türkçeye Uyarlanması *

Classification and Measurement of Character Strengths: Adaptation of VIA-IS-P and GACS-24 Adult Forms to Turkish**

İbrahim DEMİRCİ, Sorumlu Yazar, Doç. Dr. | Corresponding Author, Assoc. Prof.

Sinop Üniversitesi, Sinop / Türkiye | Sinop University, İstanbul, Türkiye

ibrahimdemircipdr@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4143-3916

ROR: 004ah3r71

Şeyma GÜLDAL, Dr. Öğr. Üyesi | Assistant Professor

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul /Türkiye | İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Türkiye

sguldal@29mayis.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6590-9122

ROR: 014bh1q35

Halil EKŞİ, Prof. Dr. | Prof. Dr.

Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye

h.eksi70@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7520-4559

ROR: 02kswqa67

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 09.09.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.12.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atf/Citation: Demirci, İ., Güldal, Ş. & Ekşi, H.

(2024). Karakter Güçlerinin Sınıflandırılması ve Ölçülmesi: VIA-IS-P ve GACS-24 Yetişkin Formlarının Türkçeye Uyarlanması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 437-464.

<https://doi.org/10.34234/ded.1545729>

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

İbrahim DEMİRCİ (%40), Şeyma GÜLDAL (%40), Halil EKŞİ (%20)

* Bu çalışmanın bir kısmı 7-10 Ekim 2021 tarihinde gerçekleştirilen 22. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Part of this study was presented as an oral presentation at the 22nd International Psychological Counseling and Guidance Congress, held from October 7 to 10, 2021

Öz

Bu araştırmanın amacı VIA (Values in Action) Karakter Güçleri Envanteri (VIA-IS-P) ile Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi'nin (GACS-24) Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. VIA internet sitesinde VIA-IS-P'yi dolduran 3233 katılımcı araştırmanın ilk örneklemini oluşturmaktadır. İkinci örneklem ise kolay ulaşılabılır örnekleme kullanılarak ulaşılan 628 katılımcıdan oluşmaktadır. VIA-IS-P'nin Türkçe formunun yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA sonuçlarına göre 24 alt boyutlu ölçüm modelinin kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Envanterdeki düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları, birinci örnekleme .27 ile .83 arasında ($\bar{X} = .56$), ikinci örnekleme ise .24 ile .80 arasında ($\bar{X} = .43$) değişmektedir. VIA Karakter Güçleri Envanteri'nin 24 alt boyutuna ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, birinci örneklem için .63 ile .89 arasında ($\bar{X} = .75$), ikinci örneklem için ise .62 ile .85 arasında ($\bar{X} = .73$) değişmektedir. Test-tekrar test korelasyonları, 2,5 aylık arayla 99 katılımcı üzerinde yapılan birinci ve ikinci uygulamalar arasında .52 ile .84 ($\bar{X} = .73$) arasında değişmektedir. Her bir karakter gücü tek bir madde ile değerlendiren Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi'nin (GACS-24) ölçüt geçerliği için Karakter Güçleri Envanteri'ndeki alt boyutlarla ilişkisi incelenmiş ve korelasyon katsayıları .40 ile .80 ($\bar{X} = .59$) arasında değiştiği bulunmuştur. Sonuç olarak envanterlerin Türkçe formlarının psikometrik özelliklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Yaşam doyumu ile en yüksek pozitif ilişkiye sahip beş karakter gücünün sırasıyla şükran, umut, yaşam coşkusu, maneviyat ve sebat olduğu bulunmuştur. Psikolojik belirtiler ile en yüksek negatif ilişkiye sahip beş karakter gücünün sırasıyla umut, yaşam coşkusu, şükran, sebat ve maneviyat olduğu görülmektedir. VIA Karakter Güçleri Envanteri'nin ve Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi'nin karakter güçlerinin incelendiği araştırmalarda ve psikolojik danışma uygulamalarında kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karakter Güçleri, Erdemler, Pozitif Psikoloji, Değerler, Ölçek Uyarlama

&

Abstract

The aim of this study is to examine the psychometric properties of the Turkish versions of the VIA (Values in Action) Character Strengths Inventory (VIA-IS-P) and the Global Assessment of Character Strengths (GACS-24). The first

sample of the study consists of 3,233 participants who completed the VIA-IS-P on the VIA website. The second sample consists of 628 participants reached through convenience sampling. Confirmatory factor analysis (CFA) was used to assess the construct validity of the Turkish version of the VIA-IS-P. The fit indices of the measurement model, as a result of CFA, were found to be acceptable. The corrected item-total score correlations for the items in the scale range from .27 to .83 ($\bar{X} = .56$) for the first sample and from .24 to .80 ($\bar{X} = .43$) for the second sample. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient for the 24 subdimensions of the VIA Character Strengths Inventory ranges from .63 to .89 ($\bar{X} = .75$) for the first sample and from .62 to .85 ($\bar{X} = .73$) for the second sample. Test-retest correlations, conducted with 99 participants over a 2.5-month interval between the first and second administrations, range from .52 to .84 ($\bar{X} = .73$). The criterion validity of the Global Assessment of Character Strengths (GACS-24), which assesses each character strength with a single item, was examined in relation to the subdimensions of the Character Strengths Inventory. The correlation coefficients were found to range from .40 to .80 ($\bar{X} = .59$). In conclusion, the psychometric properties of the Turkish forms of both inventories were found to be at acceptable levels. The five character strengths most positively correlated with life satisfaction are gratitude, hope, zest, spirituality, and perseverance, respectively. Similarly, the five character strengths most negatively correlated with psychological symptoms are hope, zest, gratitude, perseverance, and spirituality, respectively. It is suggested that the VIA Character Strengths Inventory and the Global Assessment of Character Strengths can be valuable tools for research on character strengths as well as for applications in psychological counselling practices.

Keywords: Character Strengths, Virtues, Positive Psychology, Values, Scale Adaptation

Giriş

Pozitif psikolojinin ilk uğraşlarından birisi bireylerin olumlu karakter özelliklerinin ortaya çıkarılması ve bu karakter özelliklerinin bireyin iyi oluşuna katkısının incelenmesidir. İnsanın optimum işlevselliğini inceleyen pozitif psikolojinin temel ilkesine göre, psikolojik sağlık için hastalığın ortadan kaldırılmasından çok, bireylerin, toplumların ve kurumların nasıl gelişip ilerleyeceğine odaklanılmaktadır. Bu amaçla “iyi karakter” ve “ahlaki mükemmelliği” tanımlayan insani erdemleri anlamak ve geliştirmek pozitif psikolojinin temel konuları arasında yer almaktadır (Peterson ve Seligman, 2004). Pozitif psikoloji, çeşitli kültürlerde ev-

rensel olarak kabul görmüş erdemler ve karakter güçleri hakkında tamamlayıcı bir bakış açısı sunmaktadır (Baer, 2015). Karakter güçleri, duygulara, düşüncelere ve davranışlara yansıyan, ahlaki açıdan değerli, olumlu kişisel özellikler olarak ifade edilmektedir. Kişilik özelliklerine benzer olmakla birlikte, ahlaki ve kültürel değeri nedeniyle karakter güçleri farklılaşmaktadır (Peterson ve Seligman, 2004). Karakter güçleri iyi yaşamın ve bireyin gelişimin temel taşıdır (Park vd., 2004).

Peterson ve Seligman (2004), evrensel erdemleri ve karakter güçlerini keşfetmek için bir araştırmacı ekibiyle birlikte üç yıllık süre boyunca insanın olumlu özelliklerini vurgulayan ve insanlık tarihine yön vermiş antik kültürlerle ait ruhani ve felsefi metinleri, çeşitli yayınları ve popüler kültür ürünlerini incelemiştir. Bu literatür taramasının ve yaptıkları analizlerin sonuçlarına göre erdemleri ve karakter güçlerini tanımlamak ve sınıflandırmak için bir çerçeve oluşturmuşlardır. Karakter güçleri sınıflamasında farklı geleneklerde evrensel olarak kendini gösteren ve olumlu karakter özelliklerini yansıtan altı temel erdem ve bu erdemler altında yer alan 24 karakter gücü belirlenmiştir. Erdemler ve altında yer alan karakter güçleri Tablo 1’de gösterilmiştir. İyi karakter özelliklerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasının ardından bunların ölçülmesi için tasarlanan Karakter Güçleri Envanteri, pozitif karakter güçleri bağlamında gerçekleştirilecek bilimsel çalışmalar için temel oluşturmuştur.

Karakter güçleri sınıflandırması konusunda yapılan araştırmalarda dikkat çeken kavramlardan biri “öne çıkan güçler (signature strengths)” Karakter Güçleri Envanteri’nden elde edilen puanlara göre en yüksek düzeye sahip olan beş karakter gücünü temsil etmektedir. Öne çıkan güçler, bireyin kimliğini ortaya koyan ana güçlerdir (Littman Ovadia ve Niemiec, 2016). Öne çıkan karakter güçlerinin bireyin yaşamında yeni ve farklı yollarla daha fazla yer alması için yapılan çalışmalar, karakter güçlerinin bireyin iyi oluşunu arttırdığı ve psikolojik belirtilerini azalttığını göstermiştir (Gander vd., 2013).

Tablo 1: Karakter Güçleri ve Erdemler Sınıflaması

Erdemler	Karakter güçleri
Bilgelik	Yaratıcılık, merak, öğrenmeye açık oluş, açık fikirlilik, bakış açısı
Cesaret	Dürüstlük, cesur olma, sebatkarlık, yaşam coşkusu
İnsanîyet	İyi yüreklilik, sevmeye ve sevilme, sosyal zeka
Adalet	Adil olma, liderlik, takım çalışması
Ölçülülük	Affedicilik, alçakgönüllülük, tedbirlilik, öz-denetim
Aşkınılık	Estetik ve mükemmelliğin takdiri, şükran, umut, mizah, maneviyat

Araştırma perspektifinden ele alındığında, “iyi yaşam” göstergeleriyle ilişkilerini ampirik olarak incelemek için karakter güçlerinin güvenilir ve geçerli öl-

çümlerine ihtiyaç vardır (Wagner ve Ruch, 2023). Karakter güçlerinin ölçülmesi, ilişkili değişkenlerin araştırılması ve desteklenmesi için önemlidir. Yapılan çalışmalar karakter güçlerinin yaşam doyumu (Littman Ovadia ve Lavy, 2012) ve psikolojik sağlamlıkla ilişkili olduğunu göstermektedir (Park ve Peterson, 2009). Öte yandan, karakter güçleri bireylerin kendi içlerindeki güçleri fark etmelerini ve sonrasında psikolojik yardım sürecinde bu güçlerle çalışmalarını sağlamak için de değerlendirilmektedir (Wagner ve Ruch, 2023). Psikolojik yardım sürecinde danışanlara gerçekçi bir öz-farkındalık portresi sunmak için psikolojik sıkıntı belirtilerinin yanı sıra güçlü yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılması önerilmektedir (Rashid ve Seligman, 2018).

Güçlü yönler, yaygın olarak kullanılan, çevrimiçi ve ücretsiz bir ölçme aracı olan Aksiyonda Değerler (VIA) - Karakter Güçleri Envanteri kullanılarak değerlendirilmektedir (<https://www.viacharacter.org/>). VIA Karakter Güçleri Envanteri 24 karakter gücü ve 6 erdemi ölçmek için sıklıkla kullanılan bir ölçme aracıdır. Farklı uzunlukta ve formatta çeşitli formları bulunan envanter son zamanlarda kapsamlı bir şekilde revize edilmiştir (McGrath ve Wallace, 2021). Bu çalışmada VIA Karakter Güçleri Envanteri (VIA-IS-P) Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. VIA-IS-P (Pozitif), VIA Karakter Güçleri Envanteri (VIA Inventory of Strengths)'nin 96 sorudan oluşan kısa formu olup yalnızca olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda pozitif psikoloji araştırmalarında kullanılmak üzere katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi (GACS-24: The Global Assessment of Character Strengths) Türkçe formunun da psikometrik açıdan değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. GACS-24 kolay anlaşılır ve doğal ifadelerin yer aldığı, her bir karakter gücü için tek maddenin bulunduğu bir ankettir. Bu iki ölçme aracı VIA Yetişkinler için Değerlendirme Paketi (the VIA Assessment Suite for Adults) içerisinde yer almaktadır.

Ülkemizde karakter güçlerini ölçmeye yönelik çeşitli ölçme araçları bulunmaktadır. Kabakçı (2013) ve Kabakçı vd., (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri çocuk ve ergenler için kullanılmaktadır. Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu ebeveyn değerlendirmesi yoluyla 4-6 yaş arasındaki çocukların karakter güçlerini ölçmektedir (Özdemir Bışkin ve Sop, 2021). Ekşi ve arkadaşları (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Karakter Gelişim İndeksi ise ergen örnekleminde 11 karakter gücünü değerlendirmektedir. Kaya (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan Karakter Güçlü Yönleri Anlamsal Farklılık Ölçeği 24 sıfat çiftiyle 4

temel erdemi yetişkin örnekleminde ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçme araçları incelendiğinde yetişkinlerde 24 karakter gücünü ve 6 erdemi değerlendirebilen Türkçe ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu araştırma yetişkinlerdeki karakter güçlerini değerlendirmeye yönelik uluslararası geçerliliği olan bir ölçme aracı (VIA-IS-P) ve daha kısa bir alternatif (GACS-24) üzerine odaklanmaktadır. Böylece Envanter yetişkinlerde karakter güçlerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirme imkânı sunarak Türkiye’de karakter güçleri araştırmalarına yeni bir boyut kazandırabilir. Ölçme araçları eksikliğiyle ilgili literatürdeki bu boşluğun doldurulması hem bilimsel literatüre hem de pratik uygulamalara önemli katkılar sunabilir. Bu araştırmanın amacı VIA Karakter Güçleri Envanteri’nin (VIA-IS-P) ve Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi’nin Türkçeye uyarlanmasıdır. Araştırmanın sonuçlarının ülkemizde karakter güçleri ve pozitif psikoloji alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Envanterin psikometrik özelliklerini belirlemek için birinci örnekleme VIA internet sitesinde (<https://www.viacharacter.org/survey/>) envanterin Türkçe formunu doldurarak karakter güçleri profillerini keşfeden 18 yaşın üstünde bulunan 3,233 kişinin verileri incelenmiştir. İkinci örnekleme yaşları 18 ile 60 arasında değişen (Ort=26.24, SS=8.04) 628 (%74.4’ü kadın) katılımcıdan oluşmaktadır. Veriler COVID 19 salgını nedeniyle çevrimiçi formlar aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Katılımcılarından bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Karakter Güçleri Envanteri (VIA-IS-P)

VIA Karakter Güçleri Envanteri karakter güçleri sınıflamasında (Peterson ve Seligman, 2004) yer alan 24 karakter gücünü ve 6 erdemi ölçmek için geliştirilmiştir. Daha sonra bu envanterin çeşitli versiyonları geliştirilmiştir. Karakter Güçleri Envanteri (VIA-IS-P) pozitif formu 24 karakter gücünü ve 6 erdemi değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Envanter her karakter gücü için 4 pozitif madde olmak üzere toplamda 96 maddeden oluşmaktadır. Envanterin puanlaması 5’li Likert (1= Hiç benim gibi değil, 5= Tamamen benim gibi) derecelendirmeye

göre yapılmaktadır. Ölçme aracının karakter güçlerine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ortalaması $\alpha = .77$, altı erdeme ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ortalaması, $\alpha = .74$ ve üç erdeme ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ortalaması $\alpha = .75$ olarak bulunmuştur (McGrath, 2019).

Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi (GACS-24)

McGrath (2019) tarafından geliştirilen Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi her bir karakter gücü için tek maddeyi içeren toplamda 24 maddenin bulunduğu bir ankettir. Öncelikle her bir karakter gücünün tanımı verilir. Örneğin Umut karakter gücü için şu şekilde bilgi verilir: “*İyimsersiniz, en iyisini beklersiniz; olumlu bir geleceğe inanıyor ve çalışıyorsunuz; hedeflerinize ulaşmak için birçok yol düşünebilirsiniz.*” Ardından “*Umut karakter gücümü doğal ve zahmetsiz bir şekilde ifade ederim.*” maddesinin 1 = Hiç katılmıyorum -7= Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanması istenir. Anketteki maddelerin Karakter Güçleri Envanteri’ndeki alt boyutlarla ilişkisi .43 ile .75 arasında değişmektedir ve ortalaması .60’ın üzerindedir. Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi güçlü yönlerle ilgili tek maddelik bir gösterge görevi görmektedir (McGrath, 2019).

Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen ölçme aracı, yaşamdan memnuniyetini ölçmeyi amaçlayan ve öz-bildirime dayalı bir ölçektir. Ölçek 5 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması 7’li Likert (1=Hiç katılmıyorum, 7= Tamamen katılıyorum) derecelendirmeye göre yapılmaktadır. Yaşam Doyumu Ölçeği’nin Türkçe formunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tek boyutlu yapısının kabul edilebilir uyum sağladığını göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı .81 olarak bulunmuştur. Ölçekteki madde toplam test korelasyonlarının .55 ile .63 arasında değiştiği belirlenmiştir (Durak vd.,2010).

Hasta Sağlık Anketi

Kroenke ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Demirci ve Ekşi (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan 4 maddeden oluşan ölçek, 4’li Likert (0=Hiç, 3= Hemen hemen her gün) tipi bir derecelendirmeye göre puanlanmaktadır. Ölçme aracının iki maddesi anksiyete, iki maddesi depresyon belirtileriyle ilişkilidir. Ölçme aracı psikolojik belirtilerin kısa sürede taranması amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracının DFA sonuçları tek boyutlu ve iki boyutlu yapısının ölçeğin kabul edilebilir olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

İzin ve Çeviri Süreci

Envanterin uyarlanmasına başlanmadan önce envanterin geliştirildiği VIA Karakter Enstitüsü ile iletişime geçilmiş ve envanterin Türkçeye uyarlanması için gerekli izin alınmıştır ve çeviri süreci için sözleşme imzalanmıştır. Öncelikte envanter üç farklı akademisyen tarafından bağımsız şekilde Türkçeye çevrilmiştir. Ardından çeviriler değerlendirilmiş ve sentezlenerek ilk Türkçe form oluşturulmuştur. Sonrasında bağımsız başka bir akademisyen tarafından envanter İngilizceye geri çevrilmiştir. Son olarak bütün formlar karşılaştırılarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve nihai Türkçe form oluşturulmuştur. Daha sonra VIA Karakter Enstitüsü ile iletişime geçilerek veri toplama sürecine geçmek için gerekli izin alınmıştır. Ardından Türkçe form VIA Karakter Enstitüsü tarafından onaylanarak internet sitesine eklenmiştir. Ardından hem araştırmacılar tarafından veriler toplanarak hem de Enstitüden talep edilen veriler kullanılarak analizler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri toplanmadan önce 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan izin alınmıştır. Daha sonra Google Forms (<https://docs.google.com/forms>) üzerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla katılımcılara ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe form VIA Karakter Enstitüsü tarafından Enstitünün internet sitesine eklenmiştir Ölçme aracı uygulanmaya başlanmadan önce araştırmanın amacı, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı, verilerin yalnızca araştırma için kullanılacağı, istenildiği anda araştırmanın sonlandırabileceği ve çalışmaya katılım için gönüllülük şartının arandığı açıklanmıştır. Katılımcıların bilgilendirilmiş onamları alındıktan sonra veri toplama araçlarını cevaplamaya başlamışlardır. Araştırmanın her aşamasında Helsinki Deklerasyonu'na uygun davranılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde ilk olarak verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak kontrol edilmiştir. Normal bir dağılım için kabul edilebilir çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması gerektiği belirtilmektedir (Kline, 2015). Bu çalışmada Karakter Güçleri Envanteri'ndeki maddelerin çarpıklık değerleri -1.44 ile -.27 arasında, basıklık değerleri ise -1.13 ile 1.17 arasında değişmektedir. Karakter Güçleri Değerlendirme Anketi'ndeki maddelerin çarpıklık değerleri -1.56 ile -.33 arasında, basıklık değerleri ise -.50 ile 2.09 arasında değişmektedir.

Karakter Güçleri Envanteri'nin (VIA-IS-P) Türkçeye uyarlanması sürecinde yapı geçerliği için DFA yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin uyum iyiliğini belirlemek için Kline'nin (2015) önerilerine uygun olarak Ki-Kare/Serbestlik Derecesi oranı, CFI, TLI, SRMR ve RMSEA indeksleri incelenmiştir. Ölçeğin madde analizi, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenerek yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach's α iç tutarlık katsayıları ve test tekrar test güvenirlik katsayısı incelenerek belirlenmiştir. İç tutarlık katsayılarının .70 ve üstünde olması yeterli görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Çalışmanın verileri SPSS (IBM Corp., 2016) ve LISREL (Jöreskog & Sörborn, 1996) programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Karakter Güçleri Envanteri'nin (VIA-IS-P) Psikometrik Özellikleri

Karakter Güçleri Envanteri VIA-IS-P Yetişkin formu 24 karakter gücünü 6 erdem boyutu altında toplayan 96 maddeden oluşmaktadır. Yani 6 boyut (erdemler) ve 24 alt boyuttan (karakter güçleri) oluşmaktadır. Form Türkçeye uyarlanırken yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Uyum geçerliği için katılımcıların karakter güçleri, yaşam doyumu ve psikolojik belirti düzeyleri arasındaki korelasyonlar değerlendirilmiştir. Formun güvenirliği ise maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test- tekrar test korelasyon katsayılarına bakılarak incelenmiştir.

Birinci Örnekleme Doğrulayıcı Faktör Analizi (VIA Enstitüsü Örnekleme)

Ölçeğin faktör yapısıyla ilgili üç farklı inceleme yapılmıştır. Öncelikle Karakter Güçleri sınıflamasında yer alan altı erdemin üst boyutta olduğu ve 24 erdemin alt boyutta olduğu model test edilmiştir: Bilgelik Erdemi (Yaratıcılık, merak, öğrenmeye açık oluş, açık fikirlilik, bakış açısı karakter güçleri alt boyutları), Cesaret Erdemi (Dürüstlük, cesur olma, sebatkarlık, yaşam coşkusu karakter güçleri alt boyutları), İnsaniyet Erdemi (İyi yüreklilik, sevmeye ve sevilme, sosyal zeka karakter güçleri alt boyutları), Adalet (Adil olma, liderlik, takım çalışması karakter güçleri alt boyutları), Ölçülülük (Affedicilik, alçakgönüllülük, tedbirlilik, öz-denetim karakter güçleri alt boyutları), Aşkınılık (Estetik ve mükemmelliğin takdiri, şükran, umut, mizah, maneviyat karakter güçleri alt boyutları). Altı üstü boyutu ve 24 alt boyutlu modelin kabul edilebilir uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2_{(4425, N=3233)} = 47431.87$, $\chi^2 / sd = 10.71$, $p < .001$; CFI = .96; TLI = .96; SRMR = .089; RMSEA = .055 CI (.054 - .055), AIC = 47893.87, ECVI = 14.82).

Literatürde Envanterin faktör yapısıyla ilgili bir diğer sınıflama olan (McGrath, 2014; Peterson vd., 2008) erdemleri özelliklerine göre beş üst boyutta toplayan ve 24 erdem alt boyut bulunan ikinci model test edilmiştir: Bilişsel Karakter Güçleri (Estetik ve mükemmelliğin takdiri, yaratıcılık, merak, öğrenmeye açık oluş karakter güçleri alt boyutları), Kişilerarası Karakter Güçleri (İyi yüreklilik, sevmeye ve sevilme, sosyal zeka, liderlik, takım çalışması ve mizah karakter güçleri alt boyutları), Dayanıklılık Karakter Güçleri, (Dürüstlük, cesur olma, sebatkarlık, bakış açısı, açık fikirlilik, öz-denetim karakter güçleri alt boyutları), Ölçülülük Karakter Güçleri (Affedicilik, alçakgönüllülük, tedbirlik, ve adil olma karakter güçleri alt boyutları) ve Aşkınlık Karakter Güçleri (şükran, umut, yaşam coşkusu ve maneviyat karakter güçleri alt boyutları). Karakter güçlerinin beş üst boyutta toplandığı (Kişilerarası, Dayanıklılık, Bilişsel, Aşkınlık, Ölçülülük) 24 alt boyutlu modelin kabul edilebilir uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2_{(4430, N=3233)} = 44446.27$, $\chi^2 / sd = 10.03$, $p < .001$; CFI = .96; TLI = .96; SRMR = .087; RMSEA = .053 CI (.052 - .053), AIC = 44898.27, ECVI = 13.89). Son olarak Karakter Güçleri Envanteri (VIA-IS-P)'nin 24 alt boyutlu yapısını değerlendirmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda 24 alt boyutlu modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı tespit edilmiştir ($\chi^2(4188, N = 3233) = 25644.89$, $\chi^2 / sd = 6.12$, $p < .001$; CFI = .97; TLI = .97; SRMR = .055; RMSEA = .043 CI (.043 - .044), AIC = 30904.34, ECVI = 9.42). Bütün modeller karşılaştırıldığında uyum iyiliği değerleri en iyi olan ve AIC ve ECVI değeri en düşük olan modelin 24 boyutlu model olduğu görülmüştür. Karakter Güçleri Envanteri'nin (VIA-IS-P) 24 alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .33 ile .91 arasında değişmektedir ve ortalaması .67 olarak hesaplanmıştır. Modellerin uyum iyiliği verileriyle ilgili bulgular Tablo 2'de ve modellerdeki maddelerin faktör yükleri Tablo 3'te sunulmuştur

Tablo 2: Doğrulamalı Faktör Analizi Modellerinin Uyum İyiliği Değerleri

	χ^2/sd	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA	AIC	ECVI
Birinci Örneklem (N = 3233)							
Altı Erdem Boyutu ve 24 Alt Boyut	10.71	0.96	0.96	0.089	0.055	47893.87	14.82
Beş Üst Boyut ve 24 Alt Boyut	10.03	0.96	0.96	0.087	0.053	44898.27	13.89
24 Alt Boyutlu Model	6.12	0.97	0.97	0.055	0.043	30904.34	9.42
İkinci Örneklem (N = 628)							
Altı Üst Boyut ve 24 Alt Boyut	5.11	0.95	0.95	0.084	0.068	17838.07	28.45
Beş Üst Boyut ve 24 Alt Boyut	3.02	0.96	0.96	0.085	0.067	17447.59	27.83
24 Alt Boyutlu Model	2.60	0.96	0.96	0.062	0.059	17585.16	22.64

Not: Kabul edilebilir uyum değerleri; $\chi^2/sd < 2$, CFI ≥ 0.90 , NNFI ≥ 0.90 , RMSEA < 0.08 ve SRMR < 0.08 . İyi uyum değerleri; $\chi^2/sd < 5$ CFI ≥ 0.95 , TLI ≥ 0.95 , RMSEA < 0.05 ve SRMR < 0.05 . Model karşılaştırmaları için daha düşük AIC ve ECVI değerleri (Çokluk vd., 2014; Han ve McGrath, 2023; Şimşek 2007; Sümer, 2000).

İkinci Örneklemde Doğrulayıcı Faktör Analizi

Karakter Güçleri Envanteri'nin faktör yapısını değerlendirmek için ikinci örneklemede de birinci örneklemede olduğu gibi sırayla altı üst boyutlu, beş üst boyutlu ve 24 alt boyutlu modeller DFA ile sırayla test edilmiştir. Altı üst boyutlu ve 24 alt boyutlu modelin kabul edilebilir uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2_{(4425, N = 628)} = 13556.6, \chi^2 / sd = 5.11, p < .001; CFI = .95; TLI = .95; SRMR = .084; RMSEA = .068$ CI (.067 - .069), AIC = 17838.07, ECVI = 28.45). Ardından Karakter güçlerinin beş üst boyutta toplandığı (Kişilerarası, Dayanıklılık, Bilişsel, Aşkınlık, Ölçülülük) 24 alt boyutlu modelin kabul edilebilir uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2_{(4430, N = 628)} = 13302.43, \chi^2 / sd = 3.02, p < .001; CFI = .96; TLI = .96; SRMR = .085; RMSEA = .067$ CI (.066 - .068), AIC = 17447.59, ECVI = 27.83). Son olarak 24 alt boyutlu modelin kabul edilebilir uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2_{(4188, N = 628)} = 10894.11, \chi^2 / sd = 2.6, p < .001; CFI = .96; TLI = .96; SRMR = .062; RMSEA = .059$ CI (.058 - .060), AIC = 17585.16, ECVI = 22.64). Bütün modeller karşılaştırıldığında birinci örneklemede olduğu gibi uyum iyiliği değerleri en iyi olan ve AIC ve ECVI değeri en düşük olan modelin 24 boyutlu model olduğu görülmüştür. Karakter Güçleri Envanterinin (VIA-IS-P) 24 alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .25 ile .90 arasında değişmektedir ($\bar{X} = .65$).

Tablo 3: Tanımlayıcı İstatistikler, Faktör Yükleri ve Madde Analizleri

No	Güçler	N = 3233					N = 628				
		\bar{X}	SS	MITK	Madde Silindiğinde α	Faktör Yükleri	\bar{X}	SS	MITK	Madde Silindiğinde α	Faktör Yükleri
1	Güzel-liğin Takdiri	4.18	0.80	0.48	0.70	0.54	3.92	0.96	0.44	0.71	0.50
2	Cesaret	3.41	0.95	0.34	0.62	0.36	3.26	0.95	0.24	0.67	0.25
3	Yaratıcılık	3.83	0.96	0.48	0.78	0.60	3.71	0.91	0.59	0.78	0.57
4	Merak	3.94	1.02	0.50	0.55	0.61	3.79	0.99	0.43	0.75	0.60
5	Adil olma	4.03	0.98	0.64	0.75	0.75	3.90	0.97	0.61	0.68	0.74
6	Merhamet	3.89	1.13	0.42	0.57	0.59	3.67	1.22	0.37	0.57	0.50
7	Şükran	4.08	0.89	0.42	0.71	0.52	4.07	0.89	0.44	0.71	0.45
8	Dürüstlük	4.22	0.78	0.54	0.56	0.72	4.15	0.80	0.52	0.63	0.63
9	Umut	3.54	1.03	0.44	0.69	0.52	3.39	1.05	0.33	0.67	0.47
10	Mizah	3.74	1.04	0.76	0.86	0.79	3.74	1.02	0.39	0.65	0.77
11	Açık Fikirlilik	4.10	0.81	0.45	0.62	0.57	3.89	0.88	0.45	0.53	0.51
12	İyilikseverlik	4.04	0.89	0.43	0.68	0.52	3.91	0.96	0.40	0.73	0.48

13	Liderlik	3.64	1.12	0.70	0.81	0.77	3.47	1.13	0.64	0.75	0.70
14	Öğrenme Sevgisi	3.84	1.02	0.58	0.84	0.65	3.48	1.04	0.39	0.66	0.54
15	Sevgi	4.16	0.81	0.46	0.92	0.50	3.98	0.91	0.42	0.91	0.45
16	Alçakgönüllülük	3.70	1.08	0.42	0.64	0.49	3.50	1.14	0.31	0.63	0.37
17	Sebat	3.11	1.23	0.55	0.91	0.60	2.99	1.20	0.43	0.88	0.47
18	Bakış Açısı	3.55	0.93	0.70	0.67	0.81	3.26	0.96	0.48	0.81	0.73
19	Sağduyu	3.69	0.97	0.64	0.69	0.74	3.48	0.98	0.60	0.67	0.68
20	Öz Düzenleme	3.33	1.20	0.64	0.74	0.71	3.16	1.16	0.50	0.69	0.58
21	Sosyal Zeka	3.79	0.97	0.33	0.62	0.50	3.53	1.01	0.32	0.64	0.46
22	Maneviyat	4.03	0.97	0.57	0.76	0.63	3.87	1.06	0.71	0.81	0.65
23	Takım Çalışması	4.04	0.80	0.46	0.62	0.57	3.97	0.86	0.48	0.65	0.55
24	Yaşam coşkusu	3.51	1.10	0.64	0.82	0.68	3.39	1.15	0.50	0.79	0.49
25	Güzellik	4.07	0.91	0.42	0.73	0.49	3.82	0.99	0.47	0.69	0.51
26	Cesaret	3.57	1.08	0.41	0.57	0.67	3.61	0.99	0.45	0.53	0.64
27	Yaratıcılık	3.98	0.97	0.56	0.74	0.66	3.90	0.93	0.51	0.82	0.65
28	Merak	2.97	1.16	0.37	0.66	0.50	2.99	1.15	0.54	0.69	0.40
29	Adil olma	4.08	0.89	0.68	0.74	0.80	3.94	0.90	0.64	0.67	0.79
30	Merhamet	3.45	1.25	0.37	0.62	0.40	3.28	1.24	0.33	0.60	0.34
31	Şükran	3.28	1.15	0.32	0.77	0.39	3.05	1.20	0.47	0.69	0.35
32	Dürüstlük	4.63	0.61	0.40	0.65	0.48	4.50	0.75	0.49	0.65	0.59
33	Umut	3.37	1.12	0.50	0.65	0.65	3.27	1.09	0.26	0.74	0.49
34	Mizah	3.53	1.14	0.81	0.84	0.89	3.53	1.13	0.40	0.64	0.84
35	Açık Fikirlilik	3.90	0.97	0.55	0.55	0.69	3.77	0.95	0.30	0.65	0.63
36	İyilikseverlik	3.94	0.88	0.47	0.65	0.58	3.91	0.87	0.50	0.66	0.58
37	Liderlik	3.80	1.00	0.59	0.85	0.66	3.64	0.99	0.49	0.81	0.56
38	Öğrenme Sevgisi	4.27	0.85	0.67	0.79	0.75	3.99	0.88	0.54	0.56	0.72
39	Sevgi	3.84	1.07	0.80	0.80	0.85	3.70	1.12	0.78	0.77	0.85
40	Alçakgönüllülük	3.97	0.90	0.27	0.72	0.33	3.75	0.98	0.25	0.66	0.28
41	Sebat	3.75	1.07	0.80	0.81	0.87	3.57	1.00	0.70	0.75	0.79
42	Bakış Açısı	4.01	0.85	0.48	0.78	0.59	3.86	0.93	0.61	0.74	0.62
43	Sağduyu	3.73	0.99	0.53	0.75	0.62	3.57	1.04	0.52	0.71	0.62
44	Öz Düzenleme	3.78	1.10	0.67	0.73	0.79	3.64	1.05	0.59	0.63	0.71

45	Sosyal Zekâ	3.53	1.03	0.45	0.53	0.59	3.50	1.03	0.48	0.52	0.59
46	Manevi-yat	3.79	1.07	0.40	0.84	0.47	3.85	1.05	0.73	0.80	0.60
47	Takım Çalışması	3.77	0.98	0.49	0.61	0.64	3.63	1.01	0.50	0.64	0.61
48	Yaşam coşkusu	3.20	1.16	0.70	0.80	0.82	3.03	1.15	0.62	0.73	0.80
49	Güzellik	4.09	0.92	0.59	0.63	0.76	4.05	0.97	0.59	0.62	0.74
50	Cesaret	3.86	0.96	0.47	0.53	0.51	3.92	0.96	0.51	0.49	0.64
51	Yaratıcılık	3.66	1.04	0.63	0.70	0.74	3.64	0.95	0.71	0.73	0.70
52	Merak	4.17	0.89	0.46	0.58	0.61	4.05	0.90	0.60	0.66	0.63
53	Adil olma	4.02	0.92	0.69	0.73	0.76	3.89	0.97	0.63	0.67	0.75
54	Merhamet	3.91	0.92	0.39	0.59	0.59	3.72	1.02	0.42	0.54	0.67
55	Şükran	3.58	1.07	0.71	0.53	0.87	3.62	1.08	0.59	0.62	0.84
56	Dürüstlük	3.69	1.05	0.40	0.69	0.53	3.66	1.04	0.39	0.73	0.51
57	Umut	3.94	0.96	0.49	0.66	0.64	3.86	0.99	0.66	0.45	0.67
58	Mizah	3.41	1.18	0.66	0.90	0.69	3.37	1.16	0.48	0.59	0.65
59	Açık Fikirlilik	4.22	0.72	0.34	0.68	0.43	4.06	0.80	0.43	0.54	0.56
60	İyilikseverlik	4.21	0.81	0.54	0.60	0.71	4.13	0.83	0.57	0.63	0.73
61	Liderlik	3.59	1.06	0.70	0.81	0.79	3.52	1.04	0.65	0.74	0.77
62	Öğrenme Sevgisi	4.15	0.88	0.74	0.75	0.84	3.82	0.93	0.39	0.66	0.81
63	Sevgi	3.68	1.14	0.81	0.79	0.89	3.56	1.18	0.80	0.76	0.90
64	Alçakgönüllülük	3.82	1.01	0.55	0.54	0.76	3.71	1.02	0.53	0.46	0.76
65	Sebat	3.59	1.16	0.82	0.80	0.90	3.52	1.07	0.77	0.71	0.87
66	Bakış Açısı	3.64	0.95	0.74	0.65	0.89	3.44	1.00	0.70	0.69	0.86
67	Sağduyu	4.00	0.99	0.61	0.71	0.72	3.90	1.01	0.61	0.66	0.75
68	Öz Düzenleme	3.19	1.07	0.45	0.83	0.49	3.19	1.02	0.39	0.74	0.45
69	Sosyal Zeka	4.23	0.83	0.34	0.60	0.46	4.14	0.89	0.37	0.61	0.52
70	Manevi-yat	3.84	1.10	0.73	0.68	0.87	4.02	0.99	0.59	0.86	0.82
71	Takım Çalışması	4.42	0.71	0.46	0.63	0.61	4.28	0.83	0.55	0.62	0.70
72	Yaşam coşkusu	3.21	1.11	0.75	0.78	0.85	3.09	1.15	0.66	0.71	0.84
73	Güzellik	3.97	0.91	0.61	0.62	0.79	3.86	0.95	0.56	0.64	0.75
74	Cesaret	3.81	1.02	0.45	0.54	0.62	3.80	0.96	0.46	0.53	0.64
75	Yaratıcılık	3.86	0.95	0.67	0.68	0.77	3.78	0.97	0.72	0.72	0.71
76	Merak	4.13	0.91	0.46	0.58	0.63	4.01	0.91	0.61	0.65	0.62

77	Adil olma	3.46	1.12	0.53	0.81	0.61	3.21	1.15	0.41	0.80	0.49
78	Merhamet	3.72	1.11	0.52	0.49	0.66	3.50	1.19	0.48	0.49	0.65
79	Şükran	3.61	1.17	0.64	0.58	0.82	3.70	1.12	0.56	0.64	0.81
80	Dürüstlük	4.43	0.70	0.58	0.54	0.74	4.32	0.85	0.62	0.56	0.78
81	Umut	4.02	1.00	0.58	0.60	0.69	3.90	1.08	0.60	0.50	0.72
82	Mizah	3.56	1.08	0.83	0.83	0.91	3.53	1.09	0.55	0.54	0.83
83	Açık Fikirlilik	4.13	0.81	0.51	0.58	0.67	4.04	0.89	0.48	0.51	0.69
84	İyilikseverlik	4.42	0.70	0.53	0.62	0.67	4.34	0.80	0.59	0.61	0.75
85	Liderlik	3.31	1.14	0.78	0.77	0.86	3.24	1.11	0.71	0.71	0.81
86	Öğrenme Sevgisi	4.44	0.71	0.70	0.78	0.80	4.18	0.82	0.54	0.57	0.79
87	Sevgi	3.92	1.06	0.83	0.78	0.90	3.79	1.11	0.80	0.77	0.88
88	Alçakgönüllülük	4.09	0.85	0.62	0.51	0.84	3.86	0.92	0.57	0.44	0.86
89	Sebat	3.80	1.01	0.77	0.82	0.86	3.71	1.01	0.73	0.73	0.88
90	Bakış Açısı	3.60	1.09	0.48	0.80	0.54	3.25	1.11	0.65	0.72	0.56
91	Sağduyu	3.78	1.01	0.54	0.74	0.64	3.71	0.96	0.46	0.74	0.59
92	Öz Düzenleme	3.81	1.03	0.72	0.70	0.86	3.67	1.02	0.63	0.61	0.82
93	Sosyal Zekâ	4.01	0.88	0.53	0.47	0.71	3.82	0.96	0.52	0.50	0.70
94	Maneviyat	3.79	1.11	0.76	0.66	0.90	4.03	1.04	0.75	0.79	0.84
95	Takım Çalışması	4.03	0.94	0.48	0.61	0.59	3.87	1.00	0.46	0.67	0.62
96	Yaşam coşkusu	3.83	1.04	0.65	0.82	0.68	3.62	1.18	0.62	0.73	0.64
	\bar{X}	3.83	0.98	0.56	0.69	0.67	3.71	1.01	0.53	0.67	0.65

SS: Standart Sapma; MTTK= Düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları

Madde Analizi ve Güvenirlik

Envanterdeki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları ilk örneklem için .27 ile .83 arasında ($\bar{X} = .56$), ikinci örneklem için .24 ile .80 arasında değişmektedir ($\bar{X} = .43$). Bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Karakter Güçleri Envanteri'nin (VIA-IS-P) 24 alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ilk örneklem .63 ile .89 değişmektedir arasında ($\bar{X} = .75$) ve ikinci örneklem için .62 ile .85 arasında değişmektedir ($\bar{X} = .73$). Yaklaşık 2.5 ay ara sonrasında 99 katılımcıya yapılan ikinci uygulama ile ilk uygulama arasında test tekrar test korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin test tekrar test korelasyonları .52 ile .84 arasında değişmektedir ($\bar{X} = .73$). Bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Güvenirlilik Katsayıları ve Tanımlayıcı İstatistikler

Güçler	N=3233			N=628			N=99
	\bar{X}	SS	Cronbach Alpha	Ort.	SS	Cronbach Alpha	Test-Tekrar Test
Güzelliğin Takdiri	3.74	0.77	0.73	3.91	0.72	0.73	0.72
Cesaret	4.24	0.57	0.64	3.65	0.66	0.63	0.74
Yaratıcılık	3.58	0.90	0.68	3.76	0.71	0.71	0.81
Merak	3.56	0.95	0.87	3.71	0.68	0.82	0.77
Adil olma	3.90	0.78	0.85	3.74	0.77	0.79	0.65
Merhamet	3.86	0.84	0.70	3.54	0.80	0.72	0.70
Şükran	3.72	0.75	0.87	3.61	0.76	0.85	0.76
Dürüstlük	4.17	0.71	0.63	4.16	0.63	0.64	0.70
Umut	3.70	0.75	0.81	3.61	0.75	0.76	0.70
Mizah	3.66	0.69	0.85	3.54	0.92	0.81	0.84
Açık Fikirlilik	3.56	0.96	0.68	3.94	0.63	0.71	0.52
İyilikseverlik	4.07	0.66	0.64	4.07	0.64	0.62	0.70
Liderlik	3.89	0.68	0.67	3.47	0.85	0.62	0.78
Öğrenme Sevgisi	3.53	0.87	0.80	3.87	0.72	0.73	0.65
Sevgi	4.06	0.62	0.78	3.76	0.90	0.75	0.78
Alçakgönüllülük	3.83	0.76	0.72	3.71	0.70	0.67	0.72
Sebat	4.15	0.60	0.71	3.45	0.86	0.67	0.74
Bakış Açısı	3.44	0.91	0.89	3.45	0.77	0.85	0.73
Sağduyu	3.80	0.76	0.79	3.66	0.76	0.81	0.74
Öz Düzenleme	3.80	0.70	0.78	3.42	0.79	0.75	0.71
Sosyal Zekâ	3.90	0.87	0.66	3.75	0.67	0.63	0.76
Maneviyat	3.64	0.80	0.68	3.94	0.83	0.68	0.68
Takım Çalışması	3.89	0.64	0.83	3.94	0.68	0.79	0.84
Yaşam coşkusu	4.09	0.59	0.78	3.28	0.91	0.77	0.77
Ort.	3.83	0.76	0.75	3.71	0.75	0.73	0.73

SS: Standart Sapma

Tablo 4 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ilk beş karakter gücünün ilk örnekleme sırasıyla cesaret, dürüstlük, sebat, yaşam coşkusu ve iyilikseverlik olduğu; en düşük ortalamaya sahip olanların yaratıcılık, merak, açık fikirlilik, öğrenme sevgisi ve bakış açısı olduğu görülmüştür. İkinci örnekleme ise dürüstlük, iyilikseverlik, açık fikirlilik, maneviyat ve takım çalışması; en düşük ortalamaya sahip olanların ise yaşam coşkusu, öz düzenleme, bakış açısı, sebat, liderlik olduğu görülmektedir. Toplam 75 ülkeden 1.063.921 katılımcının yer aldığı kapsamlı bir araştırmada en yüksek ortalamaya sahip karakter güçlerinin dürüstlük, adil olma, nezaket, açık fikirlilik ve merak ve en düşük ortalamaya

sahip karakter güçlerinin öz düzenleme, alçakgönüllülük, tedbirlilik ve maneviyat olduğu bulunmuştur (McGrath, 2015).

Uyum Geçerliği

Araştırmada katılımcıların karakter güçleri, yaşam doyumu ve psikolojik belirti düzeyleri arasındaki korelasyonlar ve ölçeklerin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 5’te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde yaşam doyumu ile en yüksek pozitif ilişkiye sahip 5 karakter gücünün sırasıyla şükran, umut, yaşam coşkusu, maneviyat ve sebat olduğu görülmektedir. Önceki araştırmalarda yaşam memnuniyetiyle en çok ilişkili olan 5 karakter gücü umut, yaşam coşkusu, minnettarlık, merak ve sevgidir. Yaşam memnuniyetiyle en az ilişkili karakter güçleri alçakgönüllülük, yaratıcılık, güzellik ve mükemmelliğin takdiri, açık fikirlilik ve öğrenme sevgisidir (Park vd., 2004). Bu araştırmada psikolojik belirtiler ile en yüksek negatif ilişkiye sahip 5 karakter gücünün sırasıyla umut, yaşam coşkusu, şükran, sebat ve maneviyat olduğu görülmektedir. Önceki çalışmalar incelendiğinde Littman-Ovadia ve Lavy (2012) olumsuz duygulanımla en yüksek negatif ilişkiye sahip karakter güçlerinin umut, merak, coşku, sevgi ve öz düzenleme olduğunu bulurken Azañedo vd. (2014) umut, coşku, öz düzenleme, sebat, minnettarlık ve affediciliğin gösterdiğini bulmuştur. Şükran, umut, yaşam coşkusu karakter güçlerinin hem Türkiye’de hem de yurt dışında yaşam memnuniyetinin önemli bir göstergesi olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5: Korelasyon Katsayıları ve Tanımlayıcı İstatistikler

Karakter Güçleri	Hasta Sağ- lık Anketi	Anksi- yete	Dep- resyon	Yaşam Doyumu	\bar{X}	SS	Çarp- ıklık	Ba- sıklık
Güzelliğin Takdiri	-.080*	-0.041	-.101*	.172**	3.91	0.72	-1.03	1.97
Cesaret	-0.010	0.026	-0.043	0.076	3.65	0.66	-0.49	0.21
Yaratıcılık	-0.056	-0.011	-.088*	.160**	3.76	0.71	-0.53	0.39
Merak	-.080*	-0.033	-.109**	.139**	3.71	0.68	-0.46	0.41
Adil olma	-.101*	-.103**	-.079*	.122**	3.74	0.77	-0.51	0.18
Merhamet	-.088*	-.099*	-0.060	.127**	3.54	0.80	-0.36	-0.20
Şükran	-.301**	-.294**	-.248**	.509**	3.61	0.76	-0.66	0.55
Dürüstlük	-0.049	-0.044	-0.044	.194**	4.16	0.63	-1.17	2.09
Umut	-.335**	-.288**	-.314**	.451**	3.61	0.75	-0.68	0.76
Mizah	-0.028	-0.014	-0.036	0.054	3.54	0.92	-0.37	-0.36
Açık Fikirlilik	-.080*	-0.065	-0.078	.218**	3.94	0.63	-0.62	0.54
İyilikseverlik	-0.024	-0.028	-0.015	.080*	4.07	0.64	-0.91	1.28
Liderlik	-.096*	-0.055	-.115**	.215**	3.47	0.85	-0.44	-0.29

Öğrenme Sevgisi	-.165**	-.127**	-.168**	.176**	3.87	0.72	-0.44	-0.14
Sevgi	-.119**	-.103*	-.110**	.191**	3.76	0.90	-0.61	-0.18
Alçakgönüllülük	-0.073	-0.069	-0.064	.117**	3.71	0.70	-0.37	0.16
Sebat	-.216**	-.165**	-.221**	.314**	3.45	0.86	-0.31	-0.43
Bakış Açısı	-.159**	-.092*	-.192**	.216**	3.45	0.77	-0.52	0.25
Sağduyu	-.168**	-.146**	-.156**	.272**	3.66	0.76	-0.52	0.04
Öz Düzenleme	-.192**	-.147**	-.197**	.297**	3.42	0.79	-0.36	-0.20
Sosyal Zeka	-0.068	-0.038	-.082*	.143**	3.75	0.67	-0.58	0.56
Maneviyat	-.193**	-.169**	-.178**	.368**	3.94	0.83	-0.99	0.99
Takım Çalışması	-.100*	-.115**	-0.065	.227**	3.94	0.68	-0.86	1.54
Yaşam Coşkusu	-.302**	-.226**	-.315**	.376**	3.28	0.91	-0.35	-0.12
Erdemler								
Bilgelik	-.141**	-.085*	-.166**	.233**	3.75	0.55	-0.53	0.72
Cesaret	-.223**	-.161**	-.239**	.351**	3.63	0.56	-0.49	0.12
İnsanîyet	-.091*	-0.074	-.090*	.174**	3.86	0.61	-0.61	0.53
Adalet	-.126**	-.114**	-.113**	.239**	3.71	0.60	-0.63	0.82
Ölçülülük	-.188**	-.166**	-.172**	.292**	3.58	0.53	-0.40	0.41
Aşkînlık	-.250**	-.216**	-.234**	.416**	3.72	0.58	-0.89	1.76

** p < 0.01, * p < 0.05

Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi (GACS-24)

Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi'nde her bir karakter gücü tek bir madde ile değerlendirilmektedir. Bu nedenle ölçme aracının ölçüt geçerliği için Karakter Güçleri Envanteri'nde alt boyutlarla ilişkisi incelenmiştir. Karakter Güçleri Envanteri VIA-IS-P ve Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi (GACS-24) arasındaki korelasyon katsayıları .40 ile .80 değişmektedir arasında ($\bar{X} = .59$) değişmektedir. Anketteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları .39 ile .73 arasında ($\bar{X} = .60$), Bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Korelasyon Katsayıları ve Tanımlayıcı İstatistikler (N=63)

Karakter Güçleri	VIA-IS-P GACS-24							
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	MTTK	r
Güzelliğin Takdiri	3.90	0.83	5.14	1.54	-0,84	0,37	0.61	.621**
Cesaret	3.76	0.62	5.10	1.46	-0,36	-0,75	0.39	.594**
Yaratıcılık	3.78	0.70	4.62	1.58	-0,28	-0,86	0.42	.468**
Merak	3.70	0.69	5.32	1.47	-1,18	1,05	0.61	.546**

Adil olma	3.42	0.95	5.70	1.34	-0,92	0,25	0.66	.399**
Merhamet	3.52	0.78	5.19	1.80	-0,92	-0,03	0.47	.477**
Şükran	3.37	0.83	5.19	1.56	-1,08	0,87	0.70	.588**
Dürüstlük	4.25	0.61	5.84	1.44	-1,56	2,09	0.59	.584**
Umut	3.63	0.85	5.38	1.62	-1,07	0,59	0.72	.586**
Mizah	3.59	0.89	5.51	1.46	-1,05	0,77	0.52	.748**
Açık Fikirlilik	3.93	0.71	5.44	1.40	-1,25	1,42	0.56	.614**
İyilikseverlik	4.08	0.67	5.86	1.31	-1,25	1,09	0.65	.447**
Liderlik	3.41	0.78	4.65	1.53	-0,39	-0,16	0.63	.801**
Öğrenme Sevgisi	3.75	0.79	4.98	1.59	-0,67	-0,08	0.63	.651**
Sevgi	3.82	0.94	5.60	1.60	-1,21	0,92	0.69	.734**
Alçakgönüllülük	3.67	0.71	5.30	1.75	-0,91	-0,13	0.57	.640**
Sebat	3.37	0.88	4.95	1.58	-0,86	0,42	0.72	.576**
Bakış Açısı	3.35	0.81	5.08	1.46	-0,43	-0,55	0.55	.431**
Sağduyu	3.67	0.86	5.37	1.37	-0,81	0,28	0.73	.587**
Öz Düzenleme	3.54	0.96	4.95	1.61	-0,73	-0,04	0.66	.681**
Sosyal Zekâ	3.90	0.71	5.02	1.37	-0,72	0,10	0.64	.445**
Maneviyat	4.02	0.77	5.30	1.72	-0,86	-0,16	0.59	.667**
Takım Çalışması	3.86	0.77	4.75	1.56	-0,33	-0,50	0.56	.613**
Yaşam coşkusu	3.40	0.99	5.17	1.76	-0,86	-0,17	0.64	.660**

MTTK= Düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada erdemleri ve karakter güçlerini ölçmek ve değerlendirmek için sıklıkla kullanılan VIA-Karakter Güçleri Envanteri (VIA-IS-P) ve Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi (GACS-24) Türkçe formlarının psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Genel olarak elde edilen sonuçlar VIA-IS-P ve GACS-24'ün Türkçe formlarının geçerlik ve güvenilirlik açısından psikometrik standartları karşıladığını göstermektedir.

Uyum indekslerinin birinci örneklemedeki değerlerin χ^2 / sd dışında kabul edilebilir olduğu bulunmuştur. İkinci örneklemede ise χ^2 / sd değeri kabul edilebilir sınırlarda yer almıştır (Çokluk vd., 2014; Han ve McGrath, 2023; Şimşek 2007; Sümer, 2000). İki örneklemedeki χ^2 / sd değeri farklılığının χ^2 değerinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesinden kaynakladığı söylenebilir (Sayın ve Gelbal, 2016). Madde faktör yüklerinin .30'un üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Çokluk vd., 2014). İkinci örneklemede 2. ve 40. maddenin faktör yüklerinin sırasıyla .25 ve .28 olduğu görülmektedir. Ancak birinci örneklemede

bu maddelerin faktör yükü .30'un üzerinde bulunmaktadır. Envanterdeki maddelerin büyük çoğunluğunun (91 madde) faktör yüklerinin iki örnekleme de .40'ın üzerinde olduğu bulunmuştur. Ölçekte alt boyutlarının büyük çoğunluğunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70'in üzerinde olduğu ve az sayıda alt boyut için .60 ve .70 arasında değiştiği bulunmuştur. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70'in üzerinde olduğu istenmektedir. (Büyüköztürk, 2007). Ancak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70'in altında olmasının klinik tanı koyulmayan çalışmalarda kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı faktörlerdeki madde sayısından etkilenmektedir (Streiner, 2003). Her bir karakter gücü 4 madde ile ölçüldüğü için bazı alt boyutların güvenilirliği bu örneklem için .60 ile .70 arasında kalmış olabilir. Test tekrar test güvenilirlik katsayılarının da açık fikirlilik karakter gücü dışında .60'ın üzerinde olduğu bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirliklerinin .40 ile .59 arasındaki değerleri orta, 0,60 ile 0,74 arasındaki değerleri iyi ve 0,75'in üzerini ise mükemmel olarak kabul edilmektedir (Cicchetti, 1994). Madde toplam test korelasyonlarının .30'un üzerinde olması gerektiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). İkinci örnekleme'deki 2., 30. ve 40. maddelerin madde toplam test korelasyonlarının .20 ile 30 arasında kaldığı görülmüştür. Ancak birinci örnekleme'de 2. ve 30. maddelerin madde toplam test korelasyonlarının .30'un üzerindedir. Değerler 40. Madde dışında .30'un üzerinde bulunmaktadır. Az sayıda maddenin .20 ile .30 arasında olması kabul edilebilir görülmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçme araçlarının orijinal geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonuçlarıyla Türkçe formlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları karşılaştırılmıştır. Karakter Güçleri Envanteri'nin (VIA-IS-P) Türkçe Formu'nun 24 alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ilk örnekleme'de .63 ile .89 arasında, ikinci örnekleme için ise .62 ile .85 arasında değişmektedir. Temsili örnekleme'de VIA-IS-P orijinal formunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları da benzer şekilde .53 ile .86 değişmektedir (McGrath vd., 2022). Ölçeğin test tekrar test korelasyonları .52 ile .84 arasında değişirken, orijinal formun test tekrar test korelasyonları .65 ile .89 arasında değişmektedir (McGrath ve Wallace, 2021). Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan DFA sonuçları da orijinal formdaki faktör yapıları için kabul edilebilir düzeyde uyum göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı gözlemlenmiştir. Güvenirlik katsayılarına göre envanterin tarama çalışmalarında kullanılacak güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, yetişkinler için Türkçeye uyarlanan VIA-Karakter Güçleri Envanteri'nin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edi-

lebilir. Ancak bu çalışmada veriler online formlarla kolay ulaşılabilir örnekleme metoduyla ulaşılan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Bu durum çalışmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir. VIA-IS-P ve GACS-24 Türkçe formlarının daha geniş ve farklı örnekleme grupları ile ileri psikometrik analizlerinin yapılması (Örneğin ölçüm değişmezliği analizleri ve Madde Tepki Kuramına dayalı analizler) ölçüğün psikometrik özelliklerine ilişkin daha fazla kanıt sağlayabilir.

Karakter Güçleri Envanteri (VIA-IS-P) yetişkinlerde karakter güçlerini 24 karakter gücü ve 6 temel erdem açısından değerlendirebilme özelliğine sahip olduğu için Türkiye’de karakter güçleriyle ilgili yapılacak bilimsel araştırmalarda kullanılabilir. Psikometrik özellikleri incelenen bu envanterin karakter güçleri ile ilgili bilimsel araştırma yapmak isteyen araştırmacıların yanı sıra psikolojik yardım hizmeti veren ruh sağlığı uzmanlarının da danışanlarıyla kullanılabileceği bir envanter olduğu düşünülmektedir. Alt boyut sayısı 24 olan envanterde her alt boyuta 4 madde olmak üzere toplamda 96 madde bulunmaktadır. Envanterde ters madde bulunmamaktadır. Envanterin puanlaması 5’li Likert (1= Hiç benim gibi değil, 5= Tamamen benim gibi) derecelendirmeye göre yapılmaktadır. Envanterde her bir karakter gücü alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamasının alınmasıyla karakter gücü puanı hesaplanmaktadır. Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi ise kısa bireysel ön değerlendirmelerde tarama çalışmalarında kapsamlı çalışmalar yapılmadan önce ön uygulamalarda kullanılabilecek bir ölçme aracı olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak bireylerin güçlü yönlerini ve olumlu kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen, bilimsel olarak bireylerin 24 karakter gücünü değerlendiren ve pozitif psikoloji alanında sıkça kullanılan Karakter Güçleri Envanteri (VIA-IS-P) Türkçe formunun kabul edilebilir psikometrik değerlere sahip görünmektedir. Özellikle psikolojik araştırmalarda ve ruh sağlığı alanındaki uygulamalarda, bireylerin kişisel potansiyellerini ortaya koyma ve bu potansiyelleri destekleme süreçlerinde önemli bir kaynak sunmaktadır. Hem Karakter Güçleri Envanteri (VIA-IS-P) hem de Karakter Güçleri Evrensel Değerlendirme Anketi (GACS-24) pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi uygulamalarında kullanılabilecek müdahalelerin belirlenmesinde ve etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçme araçlarıdır. Bireysel ve grupta psikolojik danışma uygulamalarında ve psiko eğitim çalışmalarında sürecin planlanmasında ve danışandaki değişimin belirlenmesinde kullanılarak psikolojik danışma sürecine yol gösterebilir.

Extended Abstract

Introduction

Positive psychology is a branch of psychology that primarily focuses on identifying and exploring the role of positive character traits in individual well-being. It shifts the emphasis from treating psychological disorders to understanding how individuals and societies can thrive. Positive psychology explores human virtues (i.e., good character and moral excellence) in a cross-cultural approach to these virtues as well as strengths of characters. (Baer, 2015). Character strengths are positive traits that are morally valued traits and characteristics which are reflected in emotional expressions, thoughts, intentions and behavior. While similar to personality traits, character strengths have a unique moral and cultural dimension (Peterson & Seligman, 2004). These strengths are fundamental to a fulfilling life and personal growth (Park et al., 2004).

Peterson and Seligman (2004) spearheaded a three-year scientific research effort, involving other leading scientists in the field of positive psychology, to develop a framework that defines character strengths and virtues. These scholars identified fundamental virtues as requirements for good character: wisdom, courage, humanity, justice, temperance, and transcendence. Each virtue is associated with specific character strengths. For example, wisdom includes creativity, curiosity, and open-mindedness; courage encompasses honesty and perseverance; humanity involves kindness and social intelligence; justice includes fairness and leadership; temperance covers forgiveness and self-regulation; and transcendence includes appreciation of beauty, gratitude, hope, humour, and spirituality.

One of the key concepts studied within the field of character strengths is called “signature strengths,” which refer to an individual’s top five-character strengths identified by the Virtue in Action (VIA) survey. These are the core strengths that define an individual’s identity (Littman Ovadia & Niemiec, 2016). Research also has been able to show that using these signature strengths in new and varied ways can increase happiness while decreasing symptoms of depression (Gander et al., 2013).

From a research perspective, reliable and valid tools for measuring character strengths are essential for empirically investigating their connection to indicators of “the good life” (Wagner & Ruch, 2023). Studies have shown that character strengths are related to life satisfaction (Littman-Ovadia & Lavy, 2012) and psychological resilience (Park & Peterson, 2009). Moreover, character

strengths help individuals recognize their inner strengths, which can then be harnessed in psychological counselling (Wagner & Ruch, 2023). Valid and reliable measurement tools are recommended to present a realistic self-awareness portrait to clients, highlighting their strengths alongside psychological distress symptoms (Rashid & Seligman, 2018).

One widely used tool for assessing strengths is the VIA Character Strengths Inventory (VIA-IS), available online for free (viacharacter.org). The VIA-IS measures 24 character strengths and 6 virtues, and it has undergone extensive revisions recently (McGrath & Wallace, 2021). This study aims to examine the psychometric properties of the Turkish form of the VIA-IS-P (Positive), a 96-item short form of the VIA Inventory of Strengths that includes only positive items. The study also aims to evaluate the psychometric properties of the Turkish form of the Global Assessment of Character Strengths (GACS-24), a single-item measure for each character strength, using natural and easy-to-understand language. Both tools are part of the VIA Assessment Suite for Adults.

In Turkey, various tools are available for measuring character strengths. The Youth Inventory of Character Strengths and Virtues, adapted to Turkish by Kabakçı (2013) and Kabakçı et al. (2019), is used for children and adolescents. The Early Childhood Character Strengths Inventory, adapted by Özdemir Bişkin and Sop (2021), measures the character strengths of children aged 4-6 through parent evaluations. The Character Development Index, adapted by Ekşi et al. (2017), assesses 11 character strengths in adolescents. The Semantic Differential Scale for Character Strengths, adapted by Kaya (2022), measures 24 adjective pairs for four core virtues in an adult sample. However, no Turkish measurement tool has been identified that evaluates 24 character strengths and 6 virtues in adults. This study seeks to fill this gap by adapting the VIA-IS-P and GACS-24 into Turkish, contributing to research on character strengths and positive psychology in Türkiye.

Method

Participants

Testing the measurement tools for their validity and reliability involved two different samples. The first sample included 3,233 participants aged over 18 years who completed the measurement tool via the VIA website (viacharacter.org/survey/account/register) for the exploration of their character strengths. The second sample consisted of 628 participants aged 18 to 60 ($M = 26.24$, $SD = 8.04$), of whom 74.4% were female. Data were collected online in December

2020 due to the COVID-19 pandemic. Participants were selected using convenience sampling, and informed consent was obtained.

Data Collection Tools

The VIA Character Strengths Inventory (VIA-IS-P) was developed to measure the 24 character strengths and 6 virtues in Peterson and Seligman's (2004) classification. The VIA-IS-P consists of 96 items, with 4 items for each character strength, and aims to evaluate 24 character strengths and 6 virtues (McGrath, 2019). The Cronbach's alpha internal consistency coefficients for the character strengths, virtues, and three superordinate virtues are $\alpha = .77$, $\alpha = .74$, and $\alpha = .75$, respectively.

The Global Assessment of Character Strengths (GACS-24), developed by McGrath (2019), is a single-item measure for each character strength. For example, the item measuring the strength of hope states: "You are optimistic, expect the best, believe in a positive future, and work towards it; you can think of many ways to achieve your goals." Participants respond to each item using a 7-point scale ranging from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). The correlations between the GACS-24 items and the subscales of the VIA-IS range from .43 to .75, with an average above .60.

The Life Satisfaction Scale, developed by Diener et al. (1985), measures satisfaction with life using 5 items on a 7-point Likert scale. The Turkish version of the Life Satisfaction Scale, adapted by Durak et al. (2010), has been found to have acceptable fit indices for its one-dimensional structure and an internal consistency of .81.

The Patient Health Questionnaire (PHQ-4), developed by Kroenke et al. (2009) and adapted into Turkish by Demirci and Ekşi (2018), measures symptoms of anxiety and depression using 4 items rated on a 4-point Likert scale. The internal consistency coefficient for the PHQ-4 is .84.

Data Collection

Before data collection, approval was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of 29 May University. Participants were reached via Google Forms, and informed consent was obtained. The study adhered to the Helsinki Declaration throughout.

Data Analysis

The data were first checked for normal distribution by examining skewness and kurtosis values. For normal distribution, skewness values between ± 3 and

kurtosis values between ± 10 are acceptable (Kline, 2015). In this study, the skewness values of the VIA-IS-P items ranged from -1.44 to -.27, and the kurtosis values ranged from -1.13 to 1.17. The GACS-24 items had skewness values ranging from -1.56 to -.33 and kurtosis values ranging from -.50 to 2.09.

Confirmatory factor analysis (CFA) was performed to assess the structural validity of the Turkish VIA-IS-P. Fit indices such as Chi-square/df ratio, CFI, TLI, SRMR, and RMSEA were used to evaluate model fit (Kline, 2015). The internal consistency of the scales was assessed using Cronbach's alpha coefficients, and test-retest reliability was examined by correlating scores from two administrations approximately 2.5 months apart.

Results

Psychometric Properties of the VIA-IS-P

CFA results from the first sample (VIA Institute sample) indicated that the 24-factor model had acceptable fit indices (χ^2 (4188 N = 3233) = 25644.89, χ^2/df = 6.12, $p < .001$; CFI = .97; TLI = .97; SRMR = .055; RMSEA = .043). The factor loadings of the VIA-IS-P items ranged from .33 to .91, with an average of .67.

CFA results from the second sample also showed that the 24-factor model had acceptable fit indices (χ^2 (4188 N = 628) = 10894.11, χ^2/df = 2.6, $p < .001$; CFI = .96; TLI = .96; SRMR = .062; RMSEA = .059). The factor loadings of the VIA-IS-P items in this sample ranged from .25 to .90, with an average of .65.

Item Analysis and Reliability

The corrected item-total correlations for the VIA-IS-P items ranged from .27 to .83 in the first sample (average = .56) and from .24 to .80 in the second sample (average = .43). The Cronbach's alpha coefficients for the 24 subscales ranged from .63 to .89 in the first sample (average = .75) and from .62 to .85 in the second sample (average = .73). Test-retest correlations ranged from .52 to .84 (average = .73).

Convergent Validity

The character strengths most positively correlated with life satisfaction were gratitude, hope, zest, spirituality, and perseverance. The strengths most negatively correlated with psychological symptoms were hope, zest, gratitude, perseverance, and spirituality.

Discussion and Conclusion

The study examined the psychometric properties of the Turkish versions of the VIA-IS-P and GACS-24, which are widely used to measure character strengths. The findings indicate that the Turkish forms of the VIA-IS-P and GACS-24 meet psychometric standards for validity and reliability. The study's results were compared with the original validity and reliability studies. The Cronbach's alpha coefficients for the Turkish VIA-IS-P's 24 subscales ranged from .63 to .89 in the first sample and from .62 to .85 in the second sample, similar to the original form's coefficients, which ranged from .53 to .86 (McGrath et al., 2022). Test-retest correlations ranged from .52 to .84, comparable to the original form's correlations of .65 to .89 (McGrath & Wallace, 2021). CFA results also showed acceptable fit for the factor structures in the Turkish form.

Overall, the Turkish version of the VIA-IS-P is a valid and reliable tool for assessing character strengths in adults. It can be used in research on character strengths and positive psychology in Turkey. The GACS-24 can be used for brief individual assessments, screening, and preliminary studies before conducting more comprehensive research. Both tools can guide interventions in positive psychology and positive psychotherapy and can be used to assess changes in clients during individual and group counseling sessions. However, the study's limitations include the use of convenience sampling and online forms, which may affect generalizability. Further psychometric analyses with larger and more diverse samples are recommended for the Turkish forms of the VIA-IS-P and GACS-24.

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): İbrahim DEMİRCİ, Şeyma GÜLDAL, Halil EKŞİ

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

- Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., & Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clinica y Salud, 25*(2), 123-130.
- Baer, R. (2015). Ethics, values, virtues, and character strengths in mindfulness-based interventions: a psychological science perspective. *Mindfulness, 6*, 956-969.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological assessment, 6*(4), 284.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirci, İ. & Ekşi, H. (2018). Don't bother your pretty little head otherwise you can't enjoy life. *ERPA International Congresses on Education 2018*, 28 June -1 July 2018, Istanbul / Turkey.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
- Durak, M., Senol-Durak, E. & Gencoz, T. (2010). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale among Turkish university students, correctional officers, and elderly adults. *Social Indicators Research, 99*(3), 413-429.
- Ekşi, H , Demirci, İ , Kaya, Ç ., & Ekşi, F . (2017). Karakter Gelişim İndeksi'nin Türk Ergenlerdeki Psikometrik Özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 476-500. <https://doi.org/10.12984/eeefd.284832>
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies, 14*(4), 1241–1259. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0>
- Han, H., & McGrath, R. E. (2023). Latent structural analysis for measures of character strengths: Achieving adequate fit. *Current Psychology, 42*(28), 24656-24666.
- Kabakçı, Ö. F. (2013). *Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Kabakci, O. F., Ergene, T., & Dogan, N. (2019). Character strengths in Turkey: Initial adaptation study of values in Action Inventory of strengths for youth (VIA-Youth) and life satisfaction in young People. *International Journal of Educational Methodology, 5*(3), 489-501. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.3.489>

- Kaya, C. (2022). Adaptation and Preliminary Validation of a Positive Psychology Assessment Tool: Character Strengths Semantic Differential Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 40*(4), 451–464. <https://doi.org/10.1177/07342829211070404>
- Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford Press.
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., Williams, J. B., & Löwe, B. (2009). An ultra-brief screening scale for anxiety and depression: the PHQ–4. *Psychosomatics, 50*(6), 613–621.
- Littman-Ovadia, H., & Lavy, S. (2012). Character strengths in Israel: Hebrew adaptation of the VIA inventory of strengths. *European Journal of Psychological Assessment, 28*(1), 41–50. doi:10.1177/1069072715580322
- Littman Ovadia, H., & Niemiec, R. M. (2016). Character strengths and mindfulness as core pathways to meaning in life. *Clinical perspectives on meaning: Positive and existential psychotherapy, 383–405*.
- McGrath, R. E. (2014). Scale- and item-level factor analysis of the VIA inventory of strengths. *Assessment, 21*, 4–14.
- McGrath, R. E. (2015). Character strengths in 75 nations: An update. *The Journal of Positive Psychology, 10*(1), 41–52.
- McGrath, R. E. (2019). Technical report: The VIA Assessment Suite for Adults: Development and Initial Evaluation Revised Edition. Cincinnati, OH: VIA Institute on Character.
- McGrath, R. E., & Wallace, N. (2021). Cross-validation of the VIA inventory of strengths-revised and its short forms. *Journal of personality assessment, 103*(1), 120–131.
- McGrath, R. E., Brown, M., Westrich, B., & Han, H. (2022). Representative sampling of the via assessment suite for adults. *Journal of Personality Assessment, 104*(3), 380–394.
- Özdemir Bişkin, S. ve Sop, A. (2021). Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formunun Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 177–193. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-654580>
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character, 10*, 1–10.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*, 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>.

- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. E. P. (2008). Strengths of character and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress, 21*, 214-217.
- Rashid, T. & Seligman, M. (2018). *Positive psychotherapy: Clinician manual*. Oxford University Press.
- Sayın, A., & Gelbal, S. (2016). Yapısal eşitlik modellemesinde parametrelerin klasik test kuramı ve madde tepki kuramına göre sınırlandırılmasının uyum indekslerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 2*(2), 57-71.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment, 80*(1), 99-103.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2020). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Wagner, L. & Ruch, W. (2023). Assessment of character strengths. W. Ruch, A. B. Bakker, L. Tay, & F. Gander (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment* içinde. Hogrefe.

Lise Öğrencilerinin Erdemli İnsan Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Analysis of High School Students' Perceptions of Virtuous Individuals Across Various Variables

Şener ŞENTÜRK, Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun / Türkiye | Ondokuz Mayıs University, Samsun / Türkiye
egitimhekimi@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0672-7820

ROR: 02brte405

Mustafa Selim ALTINIŞIK, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi | Corresponding Author, Assistant Professor

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun / Türkiye | Ondokuz Mayıs University, Samsun / Türkiye
mustafaselim.altinisk@omu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1958-3421

ROR: 02brte405

Ayşegül ALTUN, Dr. Öğr. Üyesi | Assistant Professor

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun / Türkiye | Ondokuz Mayıs University, Samsun / Türkiye
aysegul.altun@omu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-8046-2242

ROR: 02brte405

Gülşah KOÇYİĞİT ÖZBAY

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara / Türkiye | Ministry of National Education, Ankara, Türkiye
gulsahkocyigitozbay@gmail.com

ORCID: 0009-0002-2261-070X

ROR: 00jga9g46

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 11.10.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 28.11.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Şentürk, Ş., Altınışik, M. S., Altun, A., Koçyiğit Özbay, G. (2024). Lise Öğrencilerinin Erdemli İnsan Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 465-498.
<https://doi.org/10.34234/ded.1540150>

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

Yazar Katkıları / Author Contributions: Şener ŞENTÜRK (%30), Mustafa Selim ALTINIŞIK (%30), Ayşegül ALTUN (%20), Gülşah KOÇYİĞİT ÖZBAY (%20)

Öz

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin erdemli insan algılarını farklı değişkenler açısından inceleyerek bu değişkenlerin erdemli insan algıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlanmaktadır. Araştırmada adalet, merhamet, iffet, cesaret ve hikmet erdemleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; Samsun ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri olan 417 katılımcıdan oluşmaktadır. Betimsel araştırma modeline göre tasarlanan bu çalışmanın verileri, “Erdemli İnsan Algısı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiş olup, katılımcıların erdemli insan algıları hakkında veriler toplanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçları, katılımcıların erdemli insan algılarının orta veya yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Erdem Algısı, Lise Öğrencisi, İnsani Değerler.

&

Abstract

This study investigates the perceptions of virtuous individuals among secondary education students, focusing on how various variables influence these perceptions of virtuous individuals. In the study, the values of justice, compassion, chastity, courage, and wisdom were analyzed. The study group consists of 417 participants who are 9th, 10th, 11th, and 12th-grade students attending various high schools in the province of Samsun. The study adopts a descriptive design based on the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. Data were collected using the “Perception of a Virtuous Person Scale,” which measures participants’ perceptions of virtuous individuals. The results of the analysis indicate that students generally perceive virtuous individuals at a moderate to high level.

Keywords: Perception of Virtue, High School Student, Human Values.

Giriş

İnsanlığın arayışı daima daha anlamlı bir yaşamın, daha iyi bir toplumun ve daha doyurucu bir benliğin izinde olmuştur (Vural, 2023; Smith, 2010). Bu arayış insanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülen erdem kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Çetin, 2023; Buchwalter, 1992). Aynı zamanda bireylerin sosyal dinamikleri, ahlaki deneyimleri ve bireysel tutumları erdem kavramının

varlığının hissedilmesine ve bireylerin hayatlarında önemli bir yer edinmesine katkı sağlamıştır (Elmalı, 2006). Bu açıdan ele alındığında erdem kavramının oldukça geniş yelpazede ele alınması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Bu durum literatürdeki erdem kavramının tanımlarında; felsefi, sosyolojik, kültürel, psikolojik, dini, eğitimsel boyutlarının ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir (Ratchford vd., 2023; Fowers vd., 2021; Duffy vd., 2018; Gronum, 2015; Kabadayı, 2013; Özen ve Cavanmirza, 2011; Terzis, 1994).

Erdem kavramı genel bir ifade ile iradenin ahlaki iyiliğe, yani insanın zihinsel ve psişik yetilerine yönelmesi olarak yorumlanmaktadır (Önal, 2006; Johnson, 2003). Diğer bir deyişle, ahlak açısından daimi iyi olmayı ve doğru davranışlar sergilemeye olan eğilimi ifade edilmektedir (Schmidt, 2017). Bu süreç bireylerin yüksek ahlaki seviyelere ulaşmasına imkan sağlamakta ve çeşitli niteliklere ev sahipliği yapmaktadır. Örneğin Sokrates için erdem kavramı bilgi ve bilgelikle özdeşleşmektedir (Futter, 2019; Futter, 2013). Bunun yanında Platon ruh, akıl ve istek dengesine işaret etmektedir (Battaly, 2015). Aynı zamanda bilgelik, tutarlılık, hak ve cesaret gibi nitelikleri ifade etmiştir (Desjardins, 1985). Aristoteles ise erdem kavramını, aşırılık ve eksiklik kutupları arasındaki ilişkiye vurgu yaparak orta yolda olma ifadesi ile açıklamaktadır (Saraçoğlu, 2022; Korsgaard, 1986; Joseph, 1934). Tüm bu tanımlar göz önüne alındığında, erdem kavramının çeşitli boyutları barındırdığı görülmektedir.

Erdemin Boyutları

Erdem kavramı; ahlak, özdisiplin, bilgelik, onur, empati, sorumluluk, ölçülülük, dürüstlük, cömertlik, sabır, özsaygı, yardımseverlik gibi pek çok kavramla ilişki içerisinde olan dinamik bir kavramdır (Aktan, 2009; Giampietro, 2006). Bu boyutlardan şüphesiz en temeli erdem ahlaki boyuttur. Ahlaki boyutta erdem, istendik ahlaki değerlerin bir yansıması olarak ifade edilmektedir (Özgen, 2018; Demirkol, 2014). Bu yönüyle ahlak boyutu, erdem diğer boyutlarını kapsayıcı özellik barındırmakta ve onları yönlendiren temel bir çerçeve sağlayarak bireylerin doğru ve yanlış tutumu ile ilgili genel bir anlayışı vurgulamaktadır (Svensson, 2010). Diğer yandan özdisiplin boyutunda ise bireyin duygu, düşünce ve davranış hakimiyeti üzerindeki belirleyiciliği ön planda bulunmaktadır (Baumeister ve Juola Exline, J. (1999). Bilgelik boyutunda ise bilgi ve öğrenmenin izinde olarak doğru bilgiyi uygulamayı ifade etmektedir (Culham ve Lin, 2020). Beraberinde onur boyutunda bazı etik değerlere bağlı kalmak vurgulanırken (Mosquera, 2013), empati boyutunda duyarlı bir davranış eğili-

minde olmak işaret edilmektedir (Kotsonis ve Dunne, 2024). Bunları yanında ölçülülük boyutunda aşırılıktan uzaklaşmak, dürüstlük boyutunda samimiyet ilkesi, cömertlik boyutunda paylaşımına açık olmak, sabır boyutunda dayanıklılık ve özsaygı boyutunda özünü değerli hissetmek bulunmaktadır (Kovács, 2006; Dudzinski, 2004; Bowman, 1982; Dent, 1975). Erdem kavramının birçok tanımının bulunmasının ardında yatan neden, yaşamın her yönünü etkileyen karmaşık ve çok katmanlı bir boyutu ifade etmesinden kaynaklanmaktadır.

Yukarıdakilere ek olarak erdem kavramından bahsederken, bu araştırmanın da ele alınan; adalet, merhamet, iffet, cesaret ve hikmet boyutlarından bahsetmek gerekmektedir. İlk olarak adalet kavramı erdemli bir yaşamın en temel göstergeleri arasında yer almaktadır (Saruhan, 2015). Adalet kavramı erdemli bir sonuca olarak ele alınabilir. Bu yönüyle eşitlik ve hakkaniyetin ortaya çıkması ile ilişkili bir yönünün bulunduğu bilinmektedir (Kaptan, 2014; Smith, 1999). Dolayısıyla erdemli bir bireyin, adil kararlar alan ve adalet ilkesini yaşamının merkezinde barındıran bir yapıda olması beklenmektedir (Diş, 2020; Curzer, 1995). Duyarlılığın ve yardımseverliğin somut bir ifadesi olan merhamet ise bireylerin ahlaki yükümlülüklerinin yerine getirilmesine olanak sağlayan önemli bir erdem boyutudur. Nitekim merhamet içeren davranışlar, erdemli yaşam yolculuğundaki içsel huzurun göstergeleri arasında yer almaktadır (Dmitriyeva ve Chulkina, 2022; O'Driscoll, 1983). Erdemli bir bireyin merhametli olma becerisine sahip olması gerektiğinden erdem ve merhamet kavramlarının birbirlerini tamamlar nitelikte olduğu ifade edilebilir.

İffet boyutu ise toplumsal ahlaka uygunluk, sosyal yaşamda ölçülülük ve dürüstlük davranışları ile özdeşleşen bir kavramdır (Porter, 2005). Bu yönüyle bireylerin içsel değerleri ışığında davranışlar sergilemesini gerektirmektedir. Bu da iffeti, bireyin içi ile dışının bir olmasına hizmet eden ulvi bir erdem boyutu olmasına hizmet etmektedir. Dolayısıyla erdemli bir yaşam için olmazsa olmaz bir boyutu ifade etmektedir (Wang, 2020; Karakaya, 2019). Cesaret boyutu ise erdemli bir hayatın önemli bir bileşenini ifade etmektedir. Zira cesaret, bireylerin zorluklar karşısında uygun olanı sergileme sürecinde harekete geçmeyi sağlayan içsel bir gücü ifade etmektedir. Bu yönüyle tehlikeli, riskli ve korku içeren durumlarda bile ahlaki değerler doğrultusunda hareket etmeyi ifade etmektedir (Mert, 2021; Baynal ve Yıldırım, 2020). Son olarak hikmet ise bilgelikle özdeşleşen derin bir anlayışı barındıran bir erdem boyutunu oluşturmaktadır (Özgen, 2018). Aynı zamanda hayatın anlamını hissetme eğilimini ifade etmektedir (Çınar, 2007). Bu yönüyle hikmet bireylerin ahlaki tercihler arasında en doğru olanı seçmesine zemin hazırlamaktadır. Bu da bireylerin hem

bilgi sahibi olmasını hem de edindiği bilgiler doğrultusunda istendik davranışlar sergilemesini gerektirmektedir (Svensson, 2010; Das, 2003).

Lise Öğrencileri ve Erdem

Erdem, hemen hemen her yaş ve kesimdeki bireylerin hayatlarının merkezinde bulunmakta ve çeşitli etkilerle kendisini göstermektedir. Erdem algısı; çocukluk ve ergenlik döneminde karakter gelişimi, genç yetişkinlik döneminde kimlik oluşumu, orta yaşlarda toplumsal sorumluluk ve yaşlılıkta bilgelik ve danışmanlıkla varlığını hissettirmektedir (Hawking vd., 2020; Clement ve Bollinger, 2016; Battaly, 2015). Burada ele alınması gereken ana dönemlerden birisi lise çağındaki bireylerdir. Araştırmalar lise yıllarının, bireylerin karakterlerinin şekillenmesinde ve bireysel değerlerinin inşa edilmesinde oldukça hassas bir dönem olduğunu göstermektedir (Karaboğa, 2019; Ekşi vd., 2017; Mpaata, 2017; McAdams ve Olson, 2010). Bu yönüyle doğru ve yanlış, iyi ve kötü kavramları arasındaki ayrıma ilişkin tutumun belirginleşmeye başladığı bir süreci ifade ettiği söylenebilir. Bunun yanında lise yılları sosyal ilişkinin ön planda olduğu bir dönemdir (Gürses ve Kılavuz, 2016). Bu dönemde artan ve çeşitlenen arkadaşlık ilişkileri ve toplumsal deneyimler, bireylerin kişilik gelişiminde oldukça etkilidir (Canals vd., 2005; Remschmidt, 1994). Bu süreç aynı zamanda lise öğrencileri için hem psikolojik hem de duygusal bütünlüğüne zarar verebilecek riskler barındırabilmektedir. Araştırmalar, özellikle karakter ile ilgili olan bazı temel erdemlerin lise öğrencilerinin riskli davranış sergileme sıklığını etkilediğini göstermektedir (Zhang ve Zhao, 2022; Kabakçı, 2019). Ayrıca çevresini tanıma ve anlamlandırma açısından daha özerk sosyal girişimlerin yer aldığı lise çağı istendik olmayan sosyal kabulle sonuçlanabilmektedir (Schwartz vd., 2006; Markey vd., 2003). Bu durumun erdem gibi bazı dinamiklere karşı uzaklaşmaya neden olduğu ifade edilebilir.

Lise öğrencilerinde erdem algısı, her ne kadar kültürel faktörlerden etkilense de onların kişiliklerini şekillendiren temel taşları ifade eder ve karakter gelişimlerinde hayati bir rol oynar (Thoma vd., 2019). Zira erdemli davranışlar; bireylerin bilinçli ve etik kararlar verebilmelerine, sağlıklı ve saygılı ilişkiler kurabilmesine, zorlukları anlamlandırma ve onlarla başa çıkabilmelerine katkı sağlamaktadır (McLoughlin ve Kristjánsson, 2024; Mehari vd., 2023; Briggs ve Lumsdon, 2022; Meydan, 2019). Bunun yanında eğitim süreci, pek çok erdemi keşfetme açısından lise öğrencilerine olanak sağlamaktadır (Wong vd., 2022). Bu durumun lise öğrencilerinin onların hem akademik hem de kişilik ve ahlak

gelişimlerinde oldukça işlevsel olduğu bilinmektedir (Briggs ve Lumsdon, 2022; Meydan, 2021; Jeynes, 2019). Buna karşın erdem kavramının hangi boyutlarının etkili olduğu araştırılması gereken bir konudur. Özellikle adalet, merhamet, iffet, cesaret ve hikmet boyutlarının lise öğrencilerinde hangi düzeyde olduğu ve onların erdem algılarına hangi düzeyde hizmet ettiği literatür açısından önemli bir husustur. Zira literatür incelendiğinde lise öğrencilerinin kişisel, sosyal ve ahlak gelişimlerinde kritik rol oynayan bu boyutların bir arada ele alındığı bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilecek verilerin ilgili alana ışık tutacağı ve bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalarda tamamlayıcı bir etki oluşturacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın ana amacı lise öğrencilerinin erdemli insan algılarının yukarıda ifade edilen değişkenler açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda lise öğrencilerinin erdemli insan algısı ve erdemli insan algısının alt boyutları olan hikmet, iffet, cömertlik, adalet ve cesaret boyutlarındaki algıları cinsiyet, gelir düzeyi, sınıf düzeyi ve okul türüne göre karşılaştırmak için aşağıdaki araştırma soruları kullanılacaktır.

- AP1. Cinsiyete göre lise öğrencilerinin erdemli insan algısı ve erdemli insan algısının alt ölçekleri olan hikmet, iffet, cömertlik, adalet cesaret boyutlarındaki algıları farklılaşmakta mıdır?
- AP2. Gelir düzeyine göre lise öğrencilerinin erdemli insan algısı ve erdemli insan algısının alt ölçekleri olan hikmet, iffet, cömertlik, adalet cesaret boyutlarındaki algıları farklılaşmakta mıdır?
- AP3. Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin erdemli insan algısı ve erdemli insan algısının alt ölçekleri olan hikmet, iffet, cömertlik, adalet cesaret boyutlarındaki algıları farklılaşmakta mıdır?
- AP4. Okul türüne göre lise öğrencilerinin erdemli insan algısı ve erdemli insan algısının alt ölçekleri olan hikmet, iffet, cömertlik, adalet cesaret boyutlarındaki algıları farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın araştırma deseni belirli bir popülasyondan seçilen örneklem üzerinden tek bir zaman diliminde veri toplanarak gerçekleştirildiği için kesitsel (cross-sectional) bir çalışmasıdır (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada veriler lise öğrencilerinin oluşturduğu belirli bir popülasyondan seçilen örneklemden bir

defa toplanmıştır bu nedenle çalışma kesitsel bir desene sahiptir. Bu şekilde elde edilen nicel veriler kullanılarak ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin erdemli insan algılarını belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Samsun il merkezindeki farklı okul türlerinde öğrenim gören 9, 10, 11, ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi seçilmiştir. Çalışma grubunu, farklı okul türlerinde ve farklı sınıf düzeyinde okuyan, araştırmaya tesadüfi olarak seçilen ve ölçeklere cevap vermeye gönüllü olan 417 katılımcı oluşturmaktadır. Bu yönüyle araştırmadaki örneklem sayısının analizler için kullanılabilir düzeyde olduğu görülmüştür (Keskin, 2020). Örnekleme ilişkin diğer değişkenler aşağıdaki demografik değişkenler tablosunda ifade edilmiştir.

Değişken	Alt değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	222	53.2
	Erkek	195	46.8
Sınıf Düzeyi	9	107	25.7
	10	103	24.7
	11	106	25.4
	12	101	24.2
Aile Gelir Düzeyi	Düşük	61	14.6
	Orta	222	53.2
	Yüksek	133	31.9
Okul Türü	Fen Lisesi	82	19.7
	Anadolu Lisesi	80	19.2
	İmam Hatip Lisesi	89	21.3
	Sağlık Meslek Lisesi	82	19.7
	Çok Programlı Lise	84	20.1

Tablo 1’de katılımcıların tanımlayıcı istatistikleri görülmektedir. Tablo 1’e göre araştırma örnekleminde 417 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların çoğunu kız öğrenciler (%53,2) oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin sınıflarına bakıldığında ise en az katılımın 12. Sınıftan (%24.2) olduğu, en çok katılımın ise 9. Sınıftan olduğu (%25.7) görülmektedir. Ancak öğrencilerin katılımları sınıflarına göre genel olarak incelendiğinde, katılım sayılarının dengeli olarak dağıldığı görülmektedir. Öğrencilerin gelir düzeyleri incelendiğinde ise gelir düzeyi düşük olan öğ-

rencilerin (%14,6) azınlıkta olduğu, orta (%53,2) olan öğrencilerin ise çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ailesinin gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler ise katılımcı öğrencilerin % 31,9'unu oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin okul türlerinin dengeli bir dağılım sergilediği olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama araçlarını; araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan Sosyo-Demografik Bilgi Formu ve Erdemli İnsan Algısı Ölçeği oluşturmaktadır.

Sosyo-Demografik Bilgi Formu. Bu çalışmada kullanılan Sosyo-Demografik Bilgi Formu; liseli öğrencilerinin demografik özelliklerini kapsamaktadır. Sosyo-Demografik Bilgi Formu lise öğrencilerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, okul türü gibi değişkenlere ilişkin soruları içermektedir. Sosyo-Demografik Bilgi Formunda bulunan tüm bu sorular çalışmanın amacına göre oluşturulmuş olmakla birlikte araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıracak ve araştırmaya katkı sağlayacak verileri sunmaktadır.

Erdemli İnsan Algısı Ölçeği. Erdemli İnsan Algısı Ölçeği, bireylerin erdemli insan algılarını ölçmek amacıyla Yiğitçe ve Şentürk (2024) tarafından geliştirilmiştir. 21 madde ve 5 alt faktörden oluşan ölçek maddeleri, 5'li likert formda hazırlanmıştır. Her bir maddeye verilen puanlar 1-5 arasındadır. 1 puan “kesinlikle katılmıyorum”, 2 puan “katılmıyorum”, 3 puan “kararsızım”, 4 puan “katılıyorum” ve 5 puan “kesinlikle katılıyorum” anlamına gelmektedir. Katılımcılardan erdemli insan algısı nasıl olmalıdır şeklinde düşünerek puanlama yapmaları istenmiştir. Ölçekten alınacak puanlar; hikmet faktörü için 8-20 puan, iffet faktörü için 4-20 puan, cömertlik faktörü için 11-20 puan, adalet faktörü için 8-30 puan, cesaret faktörü için 3-15 puandır. Ölçeğin geneli için 38-105 puan arasında değişmektedir. Tüm faktörlere ve ölçeğin geneline ilişkin puanlar katılımcıların erdemli insan algılarının orta-yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında iç tutarlılık Alpha katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca faktör yapısının toplam varyansın %58'ini açıkladığı görülmüştür. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Süreci

Araştırmada öncelikle çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen Erdemli İnsan Algısı Ölçeğinin kullanım izni alınmıştır. Beraberinde araştırmayı başlatmak ve sürdürebilmek için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik

Kurulundan çalışma izini alınmıştır. Çalışmada aynı zamanda Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri alınmıştır. Bu bağlamda 2024 yılının Mayıs ayında veri toplama süreci başlamış olup, aynı yılın Temmuz ayında veri toplama süreci nihayete erdirilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanma sürecinde formlar katılımcılara yöneltilmeden önce çalışma ile ilgili aydınlatılmış onam formunun yer aldığı bilgiler katılımcılara ifade edilmiş ve buna ek olarak sosyo-demografik bilgi formunun girişinde de yazılı olarak beyan edilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin onamları alınmıştır. Araştırmada her bir katılımcıya demografik bilgi formu hariç toplam 21 soru yöneltilmiştir. Bir katılımcının tüm formları yanıtlama süresi ortalama 15 dakika olduğu görülmüştür. Çalışma süreci boyunca gönüllülük ve gizlilik ilkelerine bağlı kalınmış ve araştırmanın tüm aşamalarında göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma grubunda bulunan katılımcılara uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler düzenlendikten sonra verilerin analizi basamağına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce kayıp veriler incelenmiş ve veride kayıp verinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca uç değerlerin incelenmesi amacıyla tüm ölçek değerleri için z-skor değerleri hesaplanmıştır. Z-skor değerleri incelendiğinde veri setinde tekli uç değer olmadığı görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde lise öğrencilerinin; cinsiyet, gelir düzeyi, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre erdemli insan algılarına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Cinsiyet Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinin Erdemli İnsan Algısına İlişkin Bulgu

Erdemli insan algısı ve bu ölçeğin alt boyutları olan hikmet, iffet, cömertlik, adalet ve cesaret boyutlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmeden önce çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek verinin normal dağılımına bakılmış ve erdem algısının normal dağılmadığı ancak alt boyutların normal dağıldığı bulunmuştur. Erdem algısının kadın ve erkek kategorilerinin

her ikisinde de normal dağılmadığı gözlemlendiği için Mann Whitney U testi, alt boyutlarda ise t testi ile veriler analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Hikmet	Kız	222	3.550	0.661	415	-1.797	0.074
	Erkek	195	3.669	0.697			
İffet	Kız	222	3.462	0.749	415	0.520	0.601
	Erkek	195	3.422	0.809			
Cömertlik	Kız	222	3.937	0.754	415	2.373	0.018
	Erkek	195	3.754	0.821			
Adalet	Kız	222	4.102	0.645	415	3.410	0.001
	Erkek	195	3.874	0.722			
Cesaret	Kız	222	3.179	0.935	415	0.997	0.319
	Erkek	195	3.089	0.900			

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde cömertlik $t(415) = 2.373$, $p < 0.05$ ve adalet $t(415) = 3.410$, $p < 0.05$ alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin cömertlik algısı ($=3.973$) ve adalet algısının ($=4.102$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hikmet $t(415) = -1.797$, $p > 0.05$; iffet $t(415) = 0.520$, $p > 0.05$ ve cesaret $t(415) = 0.997$, $p > 0.05$ alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 3: Erdem Algısının Cinsiyete Göre U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	p
Kadın	222	217.31	19801	0.133
Erkek	195	199.54		

Tablo 3'te ifade edilen U testi sonucuna göre erdem algısının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur.

Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinin Erdemli İnsan Algısına İlişkin Bulgu

Erdemli insan algısı ve bu ölçeğin alt boyutları olan hikmet, iffet, cömertlik, adalet ve cesaret boyutlarının gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmeden önce çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek verinin normal

dağılımına bakılmıştır. Erdem algısı ile hikmet ve adalet algısı alt boyutları her kategoride normal dağılmadığı için Kuruskal-Wallis H testi; iffet, cömertlik ve cesaret algısı alt boyutları normal dağıldığı için de ANOVA ile veriler analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4: İffet, Cömertlik ve Cesaret Algılarının Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İffet	Gruplar arası	0.720	2	0.360	0.595	0.552
	Gruplar İçi	250.615	414	0.605		
	Toplam	251.335	416			
Cömertlik	Gruplar arası	1.057	2	0.529	0.845	0.430
	Gruplar İçi	258.975	414	0.626		
	Toplam	260.032	416			
Cesaret	Gruplar arası	1.011	2	0.506	0.598	0.551
	Gruplar İçi	350.160	414	0.846		
	Toplam	351.171	416	0.360		

Tablo 4'e göre öğrencilerin iffet algısı $F(2, 416) = 0.595, p > 0,05$; cömertlik algısı $F(2, 416) = 0.845, p > 0,05$ ve cesaret algısı $F(2, 416) = 0.598, p > 0,05$ gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 5: Hikmet ve Adalet Algısı Alt Boyutları ve Erdem Algısının Gelir Düzeyine Göre H-Testi Sonuçları

Değişken	Gelir Düzeyi	n	sd	χ^2	p
Erdem	Düşük	62	3	0.018	0.991
	Orta	222			
	Yüksek	133			
Hikmet	Düşük	62	3	1.029	0.598
	Orta	222			
	Yüksek	133			
Adalet	Düşük	62	3	1.082	0.582
	Orta	222			
	Yüksek	133			

Tablo 5'e göre erdem algısı $\chi^2 (sd=3, n=417)=0.018, p > 0.05$ ile hikmet algısı $\chi^2 (sd=3, n=417)=1.029, p > 0.05$ ve adalet algısı $\chi^2 (sd=3, n=417)=1.082, p > 0.05$ alt boyutları gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinin Erdemli İnsan Algısına İlişkin Bulgu

Erdemli insan algısı ve bu ölçeğin alt boyutları olan hikmet, iffet, cömertlik, adalet ve cesaret boyutlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmeden önce çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek verinin normal dağılımına bakılmıştır. Erdem algısının ve iffet, cömertlik ve adalet algısı alt boyutlarının her kategoride normal dağılmadığı gözlenmiş ve analizler Kuruskal-Wallis H testi ile yapılmıştır. Hikmet ve cesaret algısı alt boyutları normal dağılmaktadır dolayısıyla ANOVA ile veriler analiz edilmiş. Analizlerin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hikmet	Gruplar arası	3.024	3	1.008	2.197	.088
	Gruplar İçi	189.458	413	.459		
	Toplam	192.482	416			
Cesaret	Gruplar arası	4.896	3	1.632	1.947	.121
	Gruplar İçi	346.275	413	.838		
	Toplam	351.171	416			

Tablo 6'ya göre hikmet algısı $F(3, 416) = 2.197, p > 0.05$ ve cesaret algısı $F(3, 416) = 1.947, p > 0.05$ öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 7: İffet, Cömertlik, Adalet ve Erdem Algısı Alt Boyutları ve Erdem Algısının Sınıf Düzeyine Göre H-Testi

Değişken	Sınıf Düzeyi	Sıra Ort.	n	sd	χ^2	p
Erdem	9	181.12	107	3	11.262	0.010
	10	236.05	103			
	11	205.34	106			
	12	214.78	101			
İffet	9	190.36	107	3	9.200	0.027
	10	219.22	103			
	11	194.37	106			
	12	233.69	101			
Cömertlik	9	171.89	107	3	18.564	0.000
	10	240.56	103			
	11	220.56	106			
	12	204.00	101			

	9	189.15	107			
Adalet	10	240.22	103	3	12.256	0.007
	11	192.29	106			
	12	215.73	101			

Tablo 7 incelendiği zaman erdem algısının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur, x^2 (sd=3,n=417)=11.262, $p<0.05$. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırma sonucuna göre 9-10. sınıflar arasında ve de 10 – 11. sınıflar arasında anlamlı fark olduğu diğer sınıf düzeyleri arasında ise anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. İffet algısının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur, x^2 (sd=3,n=417)=9.200, $p<0.05$. Bu alt boyutta 9–10; 9-12 ve 11 – 12. sınıflar arasında anlamlı fark vardır, diğer sınıf düzeyleri arasında ise anlamlı fark yoktur. Cömertlik algısının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur, x^2 (sd=3,n=417)=18.564, $p<0.05$. Cömertlik alt boyutu sadece 9-10 ve 9-11. sınıflar arasında farklılaşmaktadır. Son olarak adalet algısının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur, x^2 (sd=3,n=417)=12.256, $p<0.05$. Bu alt boyutta 9-10 ve 10-11. sınıflar arasında farklılık göstermekte, diğer sınıf düzeylerinde ise farklılık göstermemektedir.

Okul Türü Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinin Erdemli İnsan Algısına İlişkin Bulgu

Erdemli insan algısı ve bu ölçeğin alt boyutları olan hikmet, iffet, cömertlik, adalet ve cesaret boyutlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmeden önce çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek verinin normal dağılımına bakılmıştır. Erdem algısı ve alt boyutları lise türü kategorilerde normal dağılmamaktadır. Bu nedenle analizler Kuruskal-Wallis H testi ile yapılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 8: Erdem Algısı ve Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre H Testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	Sıra Ort.	n	sd	x^2	p
Erdem	AİHL	214.80	82	4	131.127	0.011
	Fen Lisesi	249.04	80			
	AL	189.03	89			
	MTAL	196.02	82			
	Sosyal Bil. L.	199.03	84			

Hikmet	AİHL	205.10	82	4	6.766	0.149
	Fen Lisesi	218.30	80			
	AL	206.96	89			
	MTAL	230.85	82			
	Sosyal Bil. L.	187.78	84			
İffet	AİHL	214.8	82	4	13.127	0.011
	Fen Lisesi	249.04	80			
	AL	189.03	89			
	MTAL	196.02	82			
	Sosyal Bil. L.	199.03	84			
Cömertlik	AİHL	240.88	82	4	14.460	0.006
	Fen Lisesi	228.78	80			
	AL	180.52	89			
	MTAL	204.10	82			
	Sosyal Bil. L.	194.00	84			
Adalet	AİHL	246.61	82	4	19.879	0.001
	Fen Lisesi	224.44	80			
	AL	168.28	89			
	MTAL	202.23	82			
	Sosyal Bil. L.	207.34	84			
Cesaret	AİHL	205.31	82	4	2.378	0.667
	Fen Lisesi	226.61	80			
	AL	203.35	89			
	MTAL	200.96	82			
	Sosyal Bil. L.	209.67	84			

Tablo 8 incelendiği zaman erdem algısının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur, χ^2 (sd=4,n=417)=131.127, $p<0.05$. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırma sonucuna göre AL-AİHL, AL- Fen Lisesi, Sosyal Bil. L.- Fen Lisesi fark olduğu diğer okul türleri arasında ise anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde ise iffet algısının okul türüne göre farklılaştığı, χ^2 (sd=4,n=417)=13.127, $p<0.05$ ve hangi liseler arasında fark olduğuna bakıldığında AL- Fen Lisesi ve MTAL- Fen Lisesi arasında farklılık olduğu diğer liseler arasında farklılık olmadığı bulunmuştur. Cömertlik alt boyutu da liseler arasında anlamlı farklılık göstermektedir, χ^2 (sd=4,n=417)=9.200, $p<0.05$. Bu alt boyutta sadece AL-AİHL arasında fark vardır.

Adalet algısı alt boyutu okul türüne göre farklılaşmaktadır, χ^2 (sd=4,n=417)=19.879, $p<0.05$. Bu alt boyutta AL- Fen Lisesi ve AL-AİHL arasında anlamlı fark vardır, diğer okul türleri arasında ise anlamlı fark yoktur. Hikmet algısı alt boyutu ise lise türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir, χ^2 (sd=4,n=417)=6.766, $p>0.05$. Benzer şekilde cesaret algısı alt boyutu da anlamlı farklılık göstermemektedir, χ^2 (sd=4,n=417)=2.378, $p>0.05$.

Alt Boyutlara Göre Lise Öğrencilerinin Erdemli İnsan Algısına İlişkin Bulgu

Lise öğrencilerinin hikmet, iffet, cömertlik, adalet ve cesaret alt boyutlarının ve bu boyutların toplamından oluşan erdemli insan algısı ölçeğinden elde edilen ortalamaları hesaplanmış ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Alt Boyutlara İlişkin Ortalamalar

Alt Boyut	N	Minimum	Maximum	X Ort.	ss.
Hikmet	417	1.25	5.00	3.6055	.68022
İffet	417	1.00	5.00	3.4430	.77728
Cömertlik	417	1.00	5.00	3.8513	.79062
Adalet	417	1.33	5.00	3.9954	.69057
Cesaret	417	1.00	5.00	3.1368	.91878
Toplam	417	1.57	5.00	3.6655	.49153

Tablo 9 incelendiği zaman “Adalet” en yüksek ortalama skoru ($x = 3.9954$) alırken, “Cesaret” en düşük ortalama skoruna ($x = 3.1368$) sahiptir. Cesaret boyutunun diğer beş boyuttan daha düşük bir skor alması, katılımcıların bu boyutu diğerlerine göre biraz daha az önemsediklerini gösteriyor olabilir. Diğer boyutlara bakıldığında, “Cömertlik” ($x = 3.8513$), “Hikmet” ($x = 3.6055$) ve “İffet” ($x = 3.4430$) olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada lise öğrencilerinin erdemli insan algıları ve erdemli insan ölçeğinin alt boyutları olan hikmet, iffet, cömertlik, adalet ve cesaret boyutları ile ilgili algıları çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış ve lise öğrencilerin erdemli insan algısı ve erdemli insan ölçeğinin alt boyutları dikkate alındığında cinsiyete, gelir düzeyine, sınıf düzeyine ve okul türüne göre bazı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin erdem algılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma cinsiyete göre lise öğrencilerinin erdem algılarının anlamlı farklılık sergilemediğini göstermektedir. Araştırmalar, bunun nedenleri arasında erdem algısının toplumsal normların etkisi altında hem kız hem de erkek öğrencilere benzer temel içeriklerle sunulması olduğunu göstermektedir (Cihan, 2014). Bu durum cinsiyetten bağımsız olarak erdem algısının farklılık göstermemesine katkı sağlamış olabilir. Bunun yanında erdem algısının kendi içerisinde evrensel değerleri barındırdığı düşünüldüğünde kişisel özelliklerden bağımsız olarak herkes için geçerli bir yapıda olması (Topal, 2019), cinsiyetten bağımsız olarak algılanmasına neden olmuş olabilir. Bu sonuca etki eden bir diğer faktöründe eğitimde eşitlik ilkesinin olduğu düşünülmektedir (Çelik, 2017). Nitekim okullarda sunulan değerler eğitimi cinsiyet ayrımı yapılmadan sunulan bir hizmettir (Meydan, 2014). Bu durum erdem kavramının cinsiyet ayrımı gözetmeden algılanmasına neden olmuş olabilir. Son olarak lise öğrencilerinin içerisinde bulunduğu gelişimsel süreç de bu bulguyu desteklemektedir. Nitekim ergenlik döneminde bulunan lise öğrencileri toplumsal değerlere daha duyarlı olabilirler (Sarıkaya, 2022) ve bu durum bazı toplumsal değerlerin cinsiyetten bağımsız olarak algılanmasına neden olabilir. Tüm bunlara karşın buradaki bulgunun aksine Ferragut vd. (2014) ve Toner vd. (2012) tarafından yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin erdem algısı puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Erdem algısının alt boyutları incelendiği zaman cömertlik ve adalet algılarında kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir. Bu durumun erkek öğrenciler için çeşitli erdemlerin baskılanmasına ve arka planda kalmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kadınların duygusal davranış kapasitesinin daha yoğun olduğu bilinmektedir. Buna karşın erkeklerin hem kendi hem de başkalarının duygularını anlama ve bunları ifade etme hususunda kızlara göre daha az becerikli olduğu bilinmektedir (Kindlon ve Thompson, 2000; Eisenberg vd., 1996). Bu özellikler bireylerin sosyal ilişki ve iletişim boyutunu oluşturur

ve hem karakter gelişimiyle hem de cömert ve adaletli kavramlarıyla ilişki içerisinde (Park, 2004). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha cömert ve adaletli bir erdem algısına sahip olduğu sonucu bu açıdan ele alındığında, bu bulguyu kız öğrencilerin sosyal ve duygusal iletişim becerilerinin ve fırsatlarının daha güçlü olması ile açıklamak mümkündür.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise gelir düzeyine göre lise öğrencilerinin erdem algısı ve alt boyutlarında anlamlı farklılık sergilemediğidir. Çeşitli kültürlerdeki araştırma sonuçları her ne kadar farklı sonuçlar bildirirse de (Afaq ve Siddiqui, 2021), anlamlı farklılığın ortaya çıkmamasındaki temel nedenlerden biri lise öğrencilerinin ekonomik ihtiyaçlarının belirli sınırlar içerisinde olması olabilir. Sosyoekonomik durumun kişilik ve karakter gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçek olmasına karşın (Vleioras ve Robinson, 2023; Bostan, 2014; Seider vd., 2013; Sharma ve Vaid, 2005), lise öğrencilerinin ihtiyaçları göz önüne alındığında hemen hemen benzer ekonomik kapasitede yer aldığı görülmektedir (Baker ve Duncombe, 2004). Ayrıca lise öğrencilerinde temel psikolojik ihtiyaçlarla sosyoekonomik ihtiyaçlar arasında ayırım yapmanın oldukça güç olduğu ifade edilmektedir (Yoleri, 2001). Bu durum katılımcıların gelir düzeyleri farklı olsa dahi benzer ritüellere ilişkin ihtiyaçları gidermek için benzer algılanabildiğinden, hemen hemen homojen hissedilmesine ve erdem algısı üzerinde farklılaşmayı gölgede bırakmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin erdem algılarının anlamlı farklılık sergilediğidir. Ancak bu farklılığın yalnızca 9. sınıflar ile 10. sınıflar arasında anlamlı olduğu ve 10. sınıfta bulunan öğrencilerinin erdemli insan algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında lise sürecindeki 9. ve 10. sınıflar arasındaki temel farklılıklara göz atmak gerekir. Lise hayatı bireylerin karakter ve erdem gelişimi açısından kritik bir dönemde olmasına karşın özellikle lise sürecinin ilk yılı daha çok uyum süreci ile geçebilmektedir (Makas ve Düşünceli, 2021). Ders seçme, kurallara uyum sağlama, arkadaşlık ilişkilerini keşfetme gibi durumlar bu dönemde sıklıkla görülebilir (Dağ, 2018). İçerisinde bulunulan sosyal uyum ve yeni başlangıçlar bireylerin duygu, düşünce, davranış, tutum ve algılarında etkili olabilmektedir (Yakymchuk vd., 2019; Özgüle ve Sümer, 2017). Araştırmalar lise hayatının ilk yılında olan 9. sınıfların, yeni bir ortamda davranış ve tutumlarını daha sık değiştirebileceğini ve sinayabileceğini göstermektedir

(Oliveira, vd., 2023; Kahle vd., 1980). Bu durum bazı değerlere ilişkin algıların daha değişken ve baskı altında kalmasına neden olabilir (Adıgüzel, 2012). Buna karşın 10. sınıfta öğrencilerin hem alan seçimlerinde hem de sosyal ortamlarda çeşitli kararlar vermesi beklenir. Ayrıca uyum sürecinin ardından daha kararlı ritüellere sahip olması beklenir (Duru vd., 2021). Tüm bunlar bireylerin kişilik yapısına etki etmiş olabilir. Dolayısıyla daha belirgin algıların oluşmasına zemin hazırlamış olabilir. Tüm bunlar araştırmanın bu bulgusunu açıklar niteliktedir ve 10. sınıfların 9. sınıflardan daha yüksek erdemli insan algısına sahip olmasına katkı sağlamış olabilir. Buna karşın araştırma sonuçları adalet alt boyutunda 9. sınıfların 10. sınıflardan daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum sosyal ilişkilerin basamakları ile açıklanabilir. Zira sosyal ilişkilerde ilk girişim ve deneyimler, iletişim sınırlarının hissedilmesine zemin hazırlamaktadır (Lopes vd., 2012). Bu durum adalet ve hak arayışı, kuralların tanıtılması, sınırların netleştirilmesi, kişilik yapısının sergilenmesi, rollerin belirlenmesi gibi süreçleri beraberinde getirebilmektedir (Negiz vd., 2019).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise okul türüne göre lise öğrencilerinin erdem algılarının anlamlı farklılık sergilediği yönündedir. En yüksek erdem algısına sahip olan lisenin ise Fen Lisesi olduğu bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde iffet, cömertlik ve adalet alt boyutları arasında liseler arasında fark bulunurken hikmet ve cesaret alt boyutlarında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. İffet alt boyutunda Fen Lisesi öğrencilerinin, cömertlik boyutunda Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin, adalet boyutunda yine Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu durumu açıklamak için okul türünün ve konseptinin öğrenci algısı üzerindeki değişkenleri ele almak gerekir. Öncelikle iffet erdemi öğrencilerin akademik başarılarına ve kişilik gelişimine katkı sağlayacak özellikleri barındırmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde akademik başarının önünde bir engel değil, akademik başarı ve kariyer için katkı sağlama özelliğine sahiptir (O'Neill, 2016; Hyams, 2000). Fen liselerinde diğer liselere göre akademik başarının daha fazla odak noktada tutulması ve çeşitli sınavlara hazırlık kurslarını barındırması bu duruma köprü oluşturmaktadır (Suna vd., 2020). Bu da Fen Lisesi öğrencilerinin daha ağır tempoda ve daha özverili bir şekilde sorumluluklarını yerine getirmesine ve riskli davranışlardan kaçınmasına zemin hazırlamaktadır (Özbaş, 2013). Nitekim iffet gibi bireysel sorumluluk içeren erdem algısının

diğer sorumluluk alanlarından güç kazandığı düşünülebilir (Güneş ve Akdağ, 2015). Ayrıca özgüven ve disiplin konularında da bireyleri istendik ve elverişli yapıya hazırladığı bilinmektedir (Altun, 2015). Tüm bunlar Fen Lisesi öğrencilerinde iffet erdeminin ön plana çıkarak anlamlı bir farklılık oluşturmaya katkı sağlamış olabilir. Bunun yanında Anadolu İmam Hatip Liseleri akademik başarının yanında değerler eğitimi de oldukça önemsemektedir. Araştırmalar AİHL'lerde değerler eğitimi ile ilgili pek çok çalışmanın gerçekleştirildiğini göstermektedir (Öcal, 2015; Meydan, 2014). Beraberinde bu liselerde dini eğitimin de ön planda olduğu bilinmektedir (Erden ve Yılmaz, 2016). Bu durum dinin öğretileri ile paralel olarak yardımseverlik, uyum gibi manevi kavramlarının daha sık vurgulanmasına ve içselleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Altun, 2015). Böylelikle bireylerin cömertlik ve adalet erdemlerinin daha görünür hale gelmesine zemin hazırladığı düşünülmektedir. Ayrıca liseye olan aidiyet misyon ve vizyon özdeşleşmesi ile bütünleşerek öğrencilerin toplumsal rollerinde belirginleşmiş olabilir. Tüm bunlar araştırmanın bu bulgusunu açıklar niteliktedir.

Genel olarak lise öğrencilerinin erdem algısı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları incelendiği zaman öğrencilerinin erdem algısına ilişkin sıra ortalamalarında adalet boyutunun en yüksek ortalamaya, cesaret boyutunun da en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Adalet erdeminin lise öğrencilerinin erdem algılarında ön planda olmasının nedeni kişilik gelişimi, sosyal gelişim ve kariyer gelişimi ile açıklanabilir. Zira lise öğrencileri ergenlik döneminin etkisi ile ergenlik döneminin etkileri altında olabilir (Haşimoğlu ve Aslandoğan, 2018). Bu durum onların kendi kişisel algılarına yönelik hak arayışlarına ve doğru-yanlış kavramlarına odaklanmasına olanak sağlayabilir (Şengün, 2006). Bu bağlamda çevresine kendisine ve lise sürecine ilişkin düşünce, tutum ve davranışlarına sıkı sıkıya bağlanabilir Tüm bunlar adalet erdemini aktive eden girişimler arasında olabileceği gibi bireylerin adalet erdem algısı üzerinde etkili olabilmektedir. Sosyal gelişim boyutu açısından da lise hayatı oldukça kritiktir. Bu dönemde sosyalleşme, sosyal uyum sağlama, sosyal kabul, sosyal ilişkileri yönetme, akran baskısına karşı tutum geliştirme ve sosyal ayrışma konularında lise öğrencileri kendi görüş ve düşüncelerini oluşturma eğilimindedir (Satan, 2011; Bayhan ve Işıtan, 2010). Tüm bunlar lise öğrencilerinin kendi içlerinde bir adalet mekanizmasının güçlenmesine, düşüncesini ve hakkını savunma girişimine neden olabilir. Son olarak kariyer gelişimi de adalet

erdeminin ortaya çıkmasında etkili olabilir. Özellikle kariyer gelişiminde fırsat eşitliğinin yoksunluğunun veya öneminin hissedilmesi, lise öğrencilerinin adalet erdemi üzerine yoğunlaşmasına zemin hazırlayabilir (Kalkan, 2014; Nucci ve Turiel, 2009; Kabadayı, 1991). Tüm bunlar araştırmanın bu bulgusunun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülen gizil değişkenleri ifade etmektedir.

Sonuç olarak lise öğrencilerinin erdem algısının sınıf düzeyine göre ve okul türüne göre farklılık gösterdiği, gelir düzeyine ve cinsiyete göre ise farklılık göstermediği bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre erdem algısının 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerinde diğer sınıflardaki öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olmasının; eğitimin etkisi, sosyal beklentiler ve içinde bulunulan gelişim görevleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular, 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin erdem algılarının daha yüksek olma nedenlerini ayrıntılı olarak inceleyecek çalışmalarının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda erdem algısının 10. sınıflar bağlamında okul içi etkileşimler, sosyal faktörler, gelişimsel özellikler ve kariyer süreçleri gibi boyutlar kapsamında incelenmesinin ilgili literatürü zenginleştireceği düşünülmektedir. Bunun yanında okul türüne göre ise Fen Lisesi öğrencilerinin erdem algısı diğerlerine göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu, fen liselerinde gözlemlenen akademik başarının değerler eğitimi üzerindeki etkisinin incelenmesi gerektiğini akıllara getirmektedir. Dolayısıyla akademik başarının gerekliliklerinden olabilecek disiplin, sorumluluk, özdenetim gibi boyutların ayrıca incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırma sonuçları eğitim politika yapıcılara önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu bağlamda özellikle fen lisesi dışında kalan okul türlerinde sunulan eğitim yaklaşımlarının ve kullanılan yöntemlerin gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmanın güçlü yanı erdem algısı ve erdem algısının alt boyutlarının lise öğrencileri özelinde inceleyen ilk araştırma olmasıdır. Bunla beraber bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Araştırmanın sınırlılıkları göz önünde alındığında, araştırma sonuçlarının sadece çalışmaya katılan beş okul türü ile sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla araştırma sonuçları genellemez ve farklı sosyokültürel düzeylerde sonuçlar farklılaşabilir. Sosyokültürel düzeylere göre sonuçların değişip değişmediğinin araştırılması başka bir çalışmanın konusu olabilir. Bunun yanında bu araştırma yalnızca lise öğrencileriyle sınırlıdır ve erdem algısı eğitim kademesi değiştikçe göre farklılık gösterebilir. Eğitim kademesine göre erdem algısının incelenmesi daha sonra yapılacak olan çalışmalar için önerilebilir.

Extended Abstract

Introduction

The quest of humanity has always revolved around the pursuit of a more meaningful life, a better society, and a deeper sense of self-fulfilling (Vural, 2023; Smith, 2010). This quest has paved the way for the emergence of the concept of virtue, a notion as ancient as human history itself (Çetin, 2023; Buchwalter, 1992). Throughout history, virtue has been interpreted through multiple perspectives including philosophical, sociological, cultural, psychological, religious, and educational dimensions (Ratchford et al., 2023; Fowers et al., 2021; Duffy et al., 2018; Gronum, 2015; Kabadayı, 2013; Özen and Cavanmirza, 2011; Terzis, 1994).

In general terms, the concept of virtue is interpreted as the orientation of the will toward moral goodness, that is, towards the mental and psychic faculties of human beings (Önal, 2006; Johnson, 2003). In other words, it refers to the tendency to be morally good and to exhibit ethical behaviors (Schmidt, 2017).

This situation implies characteristics that require individuals to act in accordance with the desired and to adopt the best moral stance. The concept of virtue is a dynamic concept associated with many concepts such as morality, self-discipline, wisdom, honor, empathy, responsibility, moderation, honesty, generosity, patience, self-respect, and benevolence (Aktan, 2009; Giampietro, 2006). In the context of this study, the concept of virtue is examined through the dimensions of justice, compassion, chastity, courage, and wisdom. Justice is addressed first, as it is regarded as one of the most fundamental indicators of a virtuous life (Saruhan, 2015).

The concept of justice can be considered as a manifestation of virtue. In this context, it is known to be closely tied to the emergence of equality and fairness (Kaptan, 2014; Smith, 1999). Compassion, which is a concrete expression of sensitivity and benevolence, is an important dimension of virtue that enables individuals to fulfill their moral obligations (Dmitriyeva and Chulkina, 2022; O'Driscoll, 1983). The dimension of chastity is a concept associated with conformity to social morals, moderation in social life, and honest behaviors (Porter, 2005). The dimension of courage, on the other hand, represents an important component of a virtuous life. Courage refers to an inner strength that enables individuals to take action in the process of exhibiting what is appropriate in the face of difficulties. In this respect, it refers to acting in accordance with moral and ethical values, even in dangerous, risky, and fear-inducing situations (Mert,

2021; Baynal and Yıldırım, 2020). Finally, wisdom constitutes a dimension of virtue that encompasses a deep understanding synonymous with wisdom (Özgen, 2018). It also expresses the tendency to feel the meaning of life (Çınar, 2007). In this respect, wisdom serves as a foundation for individuals to make the most appropriate choices among moral options. This requires individuals to both have knowledge and to exhibit desired behaviors in line with the knowledge they have acquired (Svensson, 2010; Das, 2003). One of the main periods to consider regarding virtue is the high school age. Research shows that the high school years are a very sensitive period in shaping individuals' characters and building their personal values (Karaboğa, 2019; Ekşi et al., 2017; Mpaata, 2017; McAdams and Olson, 2010). The increasing and diversifying friendships and social experiences during this period are very influential in personality development (Canals et al., 2005; Remschmidt, 1994). Research shows that the frequency of risky behaviors among high school students is related to the basic perception of virtue that constitutes character (Zhang and Zhao, 2022; Kabakçı, 2019). It can be stated that this situation leads to a departure from certain values, such as virtue. Although the perception of virtue among high school students is influenced by cultural factors, it represents the building blocks that shape their personalities and plays a vital role in their character development (Thoma et al., 2019). Virtuous behaviors contribute to individuals making conscious and ethical decisions, forming healthy and respectful relationships, and understanding and coping with difficulties (McLoughlin and Kristjánsson, 2024; Mehari et al., 2023; Briggs and Lumsdon, 2022; Meydan, 2019). Additionally, the education process provides high school students with the opportunity to explore many virtues (Wong et al., 2022). It is known that this situation is quite functional for both the academic and personal and moral development of high school students (Briggs and Lumsdon, 2022; Meydan, 2021; Jeynes, 2019). However, it is a topic that needs to be investigated which dimensions of the concept of virtue are effective. Especially, the extent to which the dimensions of justice, compassion, chastity, courage, and wisdom are present among high school students and the extent to which they serve their perception of virtue is an important issue in the literature. In this context, the main aim of this research has been identified as examining high school students' perceptions of virtuous individuals in terms of the variables aforementioned variables. It is thought that the data obtained from the research will shed light on the relevant field and create a complementary effect in studies to be conducted in this area.

Method

This study is a descriptive research designed to examine the perceptions of virtuous individuals among secondary education students, considering various variables and determining their impact of these variables on the perception of a virtuous individual. This study is also a quantitative research that measures the attitudes and responses of a large number of people on the research topic with a limited number of questions, converts them into numerical data, and reveals generalizable findings by statistically comparing the results. The research is based on the correlational survey model.

Participants

The study group consists of 9th, 10th, 11th, and 12th-grade students studying in different types of schools in the city center of Samsun during the 2022-2023 academic year. The simple random sampling method was chosen for the selection of the study group. The study group comprises 417 participants randomly selected from different types of schools and different grade levels who volunteered to respond to the scales. In this regard, it was observed that the sample size in the study is at a usable level for analyses (Keskin, 2020). Other variables related to the sample are presented in Table 1.

Data Collection Tools

The data collection tools of this research consist of the Socio-Demographic Information Form and the Perception of Virtuous Individuals Scale, which were created in line with the purpose of the research. The Socio-Demographic Information Form includes demographic characteristics of high school students. It contains questions about variables such as gender, grade level, income level, and school type of high school students. The Perception of Virtuous Individuals Scale was developed by Yiğitçe and Şentürk (2024) to measure individuals' perceptions of virtuous individuals. The scale consists of 21 items and 5 sub-factors, and the items are prepared in a 5-point Likert format. The scores that can be obtained from the scale are as follows: 8-20 points for the wisdom factor, 4-20 points for the chastity factor, 11-20 points for the generosity factor, 8-30 points for the justice factor, and 3-15 points for the courage factor. For the overall scale, scores range from 38-105 points. The scores related to all factors and the overall scale indicate that the participants' perceptions of virtuous individuals are at a moderate-high level.

Data Analysis

Before starting the data analysis, missing data were examined, and it was confirmed that there were no missing values in the dataset. Additionally, z-scores were calculated for all scale values to identify any outliers. Upon reviewing the z-scores, it was found that there were no univariate outliers in the dataset.

Results

When the data analysis revealed significant differences in the generosity and justice sub-dimensions, as well as in the overall scale, based on the students' gender. The findings indicate that female students exhibit higher levels of generosity and than male students, and their perceptions of a virtuous individual are notably stronger. Based on the analysis of variance conducted in relation to students' income levels, no significant differences in any sub-dimensions or overall scale were found.

In contrast, the analysis of variance based on students' grade levels revealed significant differences in the generosity, justice, and total scores of the scale. Additionally, it was determined that 9th-grade students had lower averages compared to other grades. When the overall scale was considered, a significant difference was observed only between the 9th and 10th grades. This result indicates that 10th-grade students have higher scores on the overall scale. The analysis of variance based on the type of school attended by students showed significant differences in the comparison of chastity, generosity, justice, and total scores of the scale. Moreover, in the chastity dimension, a significant difference was found in favor of the Science High School when compared to other schools, such as the Anatolian High School and Vocational Technical Anatolian High School. In the generosity dimension, the perception scores of Imam Hatip High School (AIHL) were higher than those of the Anatolian High School (AL) and Social Sciences High School. In relation to the general purpose of the research, the analysis showed that the average parental self-efficacy of the participants was high. Justice received the highest mean score, while courage had the lowest mean score. The remaining dimensions ranked, in order of their mean scores, as generosity, wisdom, and chastity.

Discussion

A review of literature reveals similar results indicating that female students have higher virtue perception scores compared to male students (Ferragut et al., 2014; Toner et al., 2012). One possible explanation for this discrepancy is

that male students are more likely to engage in risky behaviors than female students. Such behaviors, including antisocial behavior, dropping out of school, and using alcohol or cigarettes, are more common among male students (Kabakçı, 2019; Kuther & Higgins-D'Alessandro, 2000).

Another finding from the research is that high school students' perceptions of virtue do not show a significant difference according to income level. Although research results in various cultures report different outcomes (Afaq & Siddiqui, 2021), one of the main reasons for the lack of significant differences might be that high school students' economic needs are within certain limits. It is stated that distinguishing between basic psychological needs and socioeconomic needs among high school students is quite challenging (Yoleri, 2001). This situation suggests that even though participants' income levels are different, their needs related to similar rituals might lead to almost homogeneous perceptions, overshadowing differentiation in the perception of virtue. Another finding obtained from the research is that high school students' perceptions of virtue show significant differences according to grade level. Although high school life is a critical period for the development of individuals' character and virtues, the first year of high school can often be more about adaptation (Makas & Düşünceli, 2021). Studies show that 9th graders, in their first year of high school, may more frequently change and test their behaviors and attitudes in a new environment (Oliveira et al., 2023; Kahle et al., 1980). This may cause perceptions regarding certain values to become more variable and subject to pressure (Adigüzel, 2012). In contrast, in the 10th grade, students are expected to make various decisions in both their field selections and social environments. It is also expected that they will have more determined rituals following the adaptation process (Duru et al., 2021). All of these may have affected the structure of individuals' personalities. Another finding from the research is that high school students' perceptions of virtue show significant differences according to the type of school. The fact that academic success is more of a focal point in science high schools than in other high schools, along with the inclusion of various preparatory courses for exams, serves as a bridge to this situation (Suna et al., 2020). This paves the way for Science High School students to fulfill their responsibilities more diligently and to avoid risky behaviors (Özbaş, 2013). Indeed, it can be thought that the perception of virtue involving individual responsibility, such as chastity, gains strength from other areas of responsibility (Güneş & Akdağ, 2015). It is also known that it prepares individuals for desirable and favorable structures in terms of self-confidence and discipline (Altun, 2015). All of these

may have contributed to bringing the virtue of chastity to the forefront among Science High School students, creating a significant difference. Another finding from the research is that the justice dimension has the highest score, while the courage dimension has the lowest score concerning the rank averages of high school students' perceptions of virtue. The reason why the virtue of justice is prominent in high school students' perceptions of virtue can be attributed to their personality development, social development, and career development. Adolescence, a critical stage of development, may significantly influence their focus on personal perceptions, rights, and concepts of right and wrong (Haşimoğlu & Aslandoğan, 2018). This situation may allow them to focus on their own personal perceptions, rights, and concepts of right and wrong (Şengün, 2006). In this context, they may become closely attached to their thoughts, attitudes, and behaviors regarding their surroundings, themselves, and the high school process. All these factors could act as catalyst for the virtue of justice, influencing their perception of the virtue of justice.

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): Şener ŞENTÜRK, Mustafa Selim ALTINIŞIK, Ayşegül ALTUN, Gülşah KOÇYİĞİT ÖZBAY

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

- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 30-45.
- Afaq, S., & Siddiqui, R. N. (2021). The Interplay of Socio-economic Status, Parental Academic Pressure and Ego Virtue of Fidelity: Gender Differences among Students. *International Journal of Education and Management Studies*, 11(4), 232-236.
- Aktan, C. C. (2009). Ahlak ve ahlak felsefesine giriş. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 38-59.
- Altun, R. (2015). Fen lisesi ve İmam Hatip lisesi öğrencilerinin değer yönelimleri (Samsun örneği). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(2), 195-224.
- Baker, B., & Duncombe, W. (2004). Balancing district needs and student needs: The role of economies of scale adjustments and pupil need weights in school finance formulas. *Journal of Education Finance*, 29(3), 195-221.
- Battaly, H. (2015). *Virtue*. Cambridge: John Wiley & Sons.
- Baumeister, R. F., & Juola Exline, J. (1999). Virtue, personality, and social relations: Self-control as the moral muscle. *Journal of personality*, 67(6), 1165-1194. Doi: <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00086>
- Bayhan, P., & Işıtan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 33-44.
- Baynal, F., & Yıldırım, E. T. (2020). Cesaret erdemi bağlamında islam ahlak felsefesi ile psikoloji arasında mukayeseli bir değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (35), 137-175. Doi: <https://doi.org/10.35209/ksuifd.706065>
- Bostan, Y. (2014). Çocukta değer bilinci ve karakter eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 106-112.
- Bowman, L. (1982). Excess of Virtue. *Theology Today*, 39(3), 267-273. Doi : <https://doi.org/10.1177/004057368203900304>
- Briggs, C., & Lumsdon, D. (2022). Practical wisdom: How do personal virtue beliefs and contextual factors interact in adolescents' moral decision-making?. *Journal of Moral Education*, 51(3), 293-311. Doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2169628>
- Buchwalter, A. (1992). Hegel's Concept of Virtue. *Political Theory*, 20(4), 548-583.
- Canals, J., Vigil-Colet, A., Chico, E., & Martí-Henneberg, C. (2005). Personality changes during adolescence: The role of gender and pubertal development. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 179-188. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.012>
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 426-435.

- Clement, S., & Bollinger, R. (2016). Perspectives on character virtue development. *Research in Human Development, 13*(2), 174-181. Doi: <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1172445>
- Curzer, H. J. (1995). Aristotle's Account of the Virtue of Justice. *Apeiron, 28*(3), 207-238. Doi: <https://doi.org/10.1515/APEIRON.1995.28.3.207>
- Culham, T., & Lin, J. (2020). *Daoist cultivation of qi and virtue for life, wisdom, and learning*. Palgrave Macmillan Cham. Doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44947-6>
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi, 9*(2), 16-29. Doi: https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185
- Çetin, R. (2023). Yol Ayrımı mı, Yol Arkadaşlığı mı?: Kant Etiğinde Erdem Kavramı. *Felsefe Arkivi, (59)*, 111-126.
- Çınar, A. (2007). Aristoteles'in Nikomakhos'a Etik'inde pratik hikmet kavramı ve günümüz açısından önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16*(1), 171-191.
- Dağ, A. (2018). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula uyum süreçleri hakkında nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(3), 1995-2012.
- Das, R. (2003). Virtue ethics and right action. *Australasian Journal of Philosophy, 81*(3), 324-339. Doi: <https://doi.org/10.1080/713659702>
- Dent, N. J. (1975). Virtues and actions. *The Philosophical Quarterly, 25*(101), 318-335. Doi: <https://doi.org/10.2307/2218976>
- Desjardins, R. (1985). Knowledge and Virtue: Paradox in Plato's "Meno". *The Review of metaphysics, 261*-281.
- Diş, S. B. (2020). Platon Felsefesinde Adalet, Düzen ve Yasa. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 19*(2), 1013-1042. Doi: <https://doi.org/10.14395/hititilahiyyat.779845>
- Dmitriyeva, N. M., & Chulkina, N. L. (2022). The transformed semantics of the verbalizers of the ethical concepts "Love"- "Mercy"- "Chastity"- "Virtue". *Russian Language Studies, 20*(1), 52-67. Doi: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-52-67>
- Dudzinski, D. M. (2004). Integrity: Principled coherence, virtue, or both?. *Journal of value inquiry, 38*(3), 299-313.
- Duffy, J., Gallagher, J., Holmes, S., Gage, J. T., Agnew, L., Schilb, J., & Barnett, S. (2018). Virtue ethics. *Rhetoric Review, 37*(4), 321-392.
- Duru, H., Söner, O., & Sinan, F. N. (2021). The predictors of career decision-making difficulties among high school students: Career decision self-efficacy and personal traits-Turkey case. *Educational Sciences: Theory & Practice, 21*(1), 33-42. Doi: <https://doi.org/10.12738/jestp.2021.1.003>
- Eisenberg, N., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (1996). *Gender development and gender effects*. New York: MacMillan.

- Ekşi, H., Demirci, İ., Kaya, Ç., & Ekşi, F. (2017). Karakter Gelişim İndeksi'nin Türk ergenlerdeki psikometrik özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 476-500.
- Elmalı, O. (2006). Liberal bireyciliğin ahlaksal zayıflığına bir eleştiri: macintyre'ın toplumsal erdem anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 391-410.
- Erden, S., & Yılmaz, S. (2016). İmam hatip lisesi öğrencilerinin akran ilişkilerinin insanî değerler ve öznel iyi oluş düzeyleri açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 387-414.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York City: McGraw-Hill Companies
- Ferragut, M., Blanca, M. J., & Ortiz-Tallo, M. (2014). Psychological virtues during adolescence: A longitudinal study of gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 521-531. Doi: <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.876403>
- Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D., & Cokelet, B. (2021). The emerging science of virtue. *Perspectives on Psychological Science*, 16(1), 118-147.
- Futter, D. (2013). Socrates' human wisdom. *Dialogue: Canadian Philosophical Review/Revue canadienne de philosophie*, 52(1), 61-79. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0012217313000334>
- Futter, D. B. (2019). Socrates' wisdom in definition. *South African Journal of Philosophy= Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Wysbegeerte*, 38(4), 383-391.
- Giampietro, P. (2006). Disciplining Virtue: Autonomy as Attunement and Relation. *Philosophy of Education Archive*, 188-196.
- Gronum, N. J. (2015). A return to virtue ethics: Virtue ethics, cognitive science and character education. *Verbum et Ecclesia*, 36(1), 1-6.
- Güneş, T., & Akdağ, F. T. (2015). Fen Lisesi öğrencilerinin enerji konusundaki algıları ve disiplinlerarası ilişkilendirme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2), 499-507. Doi: <https://doi.org/10.24289/ijsser.279072>
- Gürses, İ., & Kılavuz, M. A. (2016). Kuşakların ahlâkî değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(1), 97-117.
- Haşimoğlu, A., & Aslandoğan, A. (2018). lise öğrencilerinin ergenlik dönemi sorunları ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 71-83.
- Hyams, M. S. (2000). "Pay attention in class...[and] don't get pregnant": A discourse of academic success among adolescent Latinas. *Environment and Planning A*, 32(4), 635-654. Doi: <https://doi.org/10.1068/a3239>

- Hawking, M., Kim, J., Jih, M., Hu, C., & Yoon, J. D. (2020). "Can virtue be taught?": a content analysis of medical students' opinions of the professional and ethical challenges to their professional identity formation. *BMC Medical Education*, 20(1), 380-380. Doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02313-z>
- Jeynes, W. H. (2019). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33-71. Doi: <https://doi.org/10.1177/0013124517747681>
- Johnson, R. N. (2003). Virtue and right. *Ethics*, 113(4), 810-834.
- Joseph, H. W. B. (1934). Aristotle's definition of moral virtue, and Plato's account of justice in the soul. *Philosophy*, 9(34), 168-181. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0031819100028485>
- Kabadayı, R. (1991). Samsun İlinde Çeşitli Liselere Yönelen Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 5(1), 109-116.
- Kabadayı, T. (2013). Aristoteles' te erdem eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 77-84.
- Kabakçı, O. F. (2019). Prediction of risky behaviors in adolescents: Effect of character strengths and being virtuous. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 501-513. Doi: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.501>
- Kahle, L. R., Kulka, R. A., & Klingel, D. M. (1980). Low adolescent self-esteem leads to multiple interpersonal problems: A test of social-adaptation theory. *Journal of personality and social psychology*, 39(3), 496-502. Doi: <https://doi.org/10.1037/00223514.39.3.496>
- Kalkan, B. (2014). Eğitim kuponu: eğitimde fırsat eşitliği için bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (76), 63-99.
- Kaptan, F. (2014). Erdem merkezli bir adalet teorisi. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 72(1), 759-804.
- Karaboğa, M. T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 363-391. Doi: <https://doi.org/10.17860/mersinefd.537859>
- Karakaya, M. (2019). Erdem ahlakındaki erdemler ile islam ahlakındaki güzel davranışlar arasındaki uyum. *Ağrı İslami İlimler Dergisi*, (5), 88-120.
- Keskin, B. (2020). İstatistiksel güç bir araştırmanın sonuçlarına etki eder mi? Örneklem büyüklüğüne nasıl karar verilmeli?. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 157-174.
- Kindlon, D., & Thompson, M. (2000). Raising Cain: Protecting the emotional life of boys. New York: Ballantine Books.

- Korsgaard, C. M. (1986). Aristotle on function and virtue. *History of Philosophy Quarterly*, 3(3), 259-279.
- Kotsonis, A., & Dunne, G. (2024). Why empathy is an intellectual virtue. *Philosophical Psychology*, 37(4), 741-758.
- Kovács, A. B. (2006). Sartre, the philosophy of nothingness, and the modern melodrama. *The Journal of aesthetics and art criticism*, 64(1), 135-145. Doi: <https://www.jstor.org/stable/3700498>
- Kuther, T. L., & Higgins-D'Alessandro, A. N. N. (2000). Bridging the gap between moral reasoning and adolescent engagement in risky behavior. *Journal of Adolescence*, 23(4), 409-422. Doi: <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0328>
- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P., & Salovey, P. (2012). The role of knowledge and skills for managing emotions in adaptation to school: Social behavior and misconduct in the classroom. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710-742. Doi: <https://doi.org/10.3102/0002831212443077>
- Makas, A., & Düşünceli, B. (2021). Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 221-234. Doi: <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351264>
- Markey, C. N., Markey, P. M., & Tinsley, B. J. (2003). Personality, puberty, and preadolescent girls' risky behaviors: Examining the predictive value of the five-factor model of personality. *Journal of Research in Personality*, 37(5), 405-419. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00014-X](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00014-X)
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual review of psychology*, 61(1), 517-542. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- McLoughlin, S., & Kristjánsson, K. (2024). Virtues as protective factors for adolescent mental health. *Journal of Research on Adolescence*, 1-14. <https://doi.org/10.1111/jora.13004>
- Mehari, K. R., Jeffrey, A., Chastang, C. M., Blanton, M., & Currier, J. M. (2023). Impact of a participatory action approach to virtue promotion among early adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 19(5), 758-771. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2169628>
- Mert, İ. S. (2021). Cesareti anlamak. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 51-61. Doi: <https://doi.org/10.29131/uiibd.935775>
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Meydan, H. (2019). Neglected Aspect of Religious Education: Search for Meaning. *Bilimname*, 2019(37), 1247-1269. Doi: <https://doi.org/10.28949/bilimname.519316>

- Meydan, H. (2021). Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (55), 445-471. Doi: <https://doi.org/10.29288/ilted.890349>
- Mosquera, P. M. R. (2013). In the name of honor: On virtue, reputation and violence. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(3), 271-278.
- Mpaata, A. K. (2017). Youth personality development and the ultimate character: The neglected role of educators. *International Journal of Youth Economy*, 1(1), 105-118. Doi: <http://dx.doi.org/10.18576/010106>
- Negiz, E., Demircioğlu, E. E., & Tekindal, M. (2019). Değerler eğitimi aracılığıyla sosyal uyum: Suriyeli ve Türkiyeli lise öğrencileri özelinde bir uygulama. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 72-89.
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, brain, and education*, 3(3), 151-159. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01065.x>
- O'Driscoll, L. H. (1983). The quality of mercy. *The Southern Journal of Philosophy*, 21(2), 229.
- O'Neill, E. (2016). Guardians of Chastity and Morality: A Century of Silence in Social Work. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 43(2), 67.
- Oliveira, Í. M., de Castro, I., Silva, A. D., & Taveira, M. D. C. (2023). Social-Emotional Skills, Career Adaptability, and Agentic School Engagement of First-Year High School Students. *IJERPH*, 20(8), 1-11. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph20085597>
- Öcal, M. (2015). Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri (1913-2013). *Değerler Eğitim Merkezi*, 100, 65-104.
- Önal, M. (2006). Sokrates'e göre erdem ve erdem eğitimi. *Felsefe Dünyası*, (44), 133-145.
- Özbaş, M. (2013). Genel lise ve fen lisesi öğrencilerinin ortaöğretimde fırsat ve imkân eşitliğine yönelik algılarının incelenmesi?. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2013(10), 1-18.
- Özen, Y., & Cavanmirza, F. (2011). İnsanın rahmani yanı sıra erdem olarak adalet ve hoşgörü (insanın tanrısal yanına sosyal psikolojik bir yaklaşım). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 457-472.
- Özgen, M. K. (2018). Hoca Ahmed Yesevî'de hikmet-erdem ve ahlak ilişkisi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (9), 60-87.
- Özgüle, E. T. U., & Sümer, N. (2017). Ergenlikte duygu düzenleme ve psikolojik uyum: Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 1-18.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40-54. Doi: <https://doi.org/10.1177/0002716203260079>

- Porter, J. (2005). Chastity as a virtue. *Scottish journal of theology*, 58(3), 285-301. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0036930605001444>
- Ratchford, J. L., Pawl, T., Jeffrey, A., & Schnitker, S. A. (2023). What is virtue? Using philosophy to refine psychological definition and operationalization. *Philosophical Psychology*, 1-26. Doi: <https://doi.org/10.1080/09515089.2023.2203157>
- Remschmidt, H. (1994). Psychosocial milestones in normal puberty and adolescence. *Hormone Research*, 41(2), 19-29. Doi: <https://doi.org/10.1159/000183955>
- Saraçoğlu, E. (2022). Aristoteles'te insanın doğası ve erdem etiği tartışması. *Felsefe Dünyası*, 1(75), 400-418.
- Sarkaya, B. D. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal değerler ve dindarlık ilişkisi. *Journal of Analytic Divinity*, 6(2), 35-52. Doi: <https://doi.org/10.46595/jad.1190175>
- Saruhan, M. (2015). Erdemlerin Erdemi: Adalet. *Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 1-12.
- Satan, A. (2011). Ergenlerde akran baskısı benlik saygısı ve alkol kullanımı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(34), 183-194.
- Schmidt, A. T. (2017). Being Good by Doing Good: Goodness and the Evaluation of Persons. *Utilitas*, 29(1), 3-26. <https://doi.org/10.1017/S0953820816000157>
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, Social Acceptance, and Aggression in Adolescent Peer Groups: Links With Academic Performance and School Attendance. *Developmental Psychology*, 42(6), 1116-1127. Doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1116>
- Sharma, N., & Vaid, S. (2005). Role of parents in the social development of adolescents: a comparison of low and middle socio-economic status. *Journal of Human Ecology*, 18(2), 109-115.
- Seider, S., Novick, S., & Gomez, J. (2013). The effects of privileging moral or performance character development in urban adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 33(6), 786-820. Doi: <https://doi.org/10.1177/0272431612468318>
- Smith, C. (2010). *What is a person?: Rethinking humanity, social life, and the moral good from the person up*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, T. (1999). Justice as a personal virtue. *Social theory and practice*, 25(3), 361-384.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S., & Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arkaplanı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 356-370. Doi: <https://doi.org/10.2399/yod.20.734921>
- Svensson, F. (2010). Virtue ethics and the search for an account of right action. *Ethical theory and moral practice*, 13(3), 255-271. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10677-009-9201-7>

- Şengün, M. (2006). Lise son sınıf öğrencilerinin ahlaki düşünce ve yargıları-Samsun ili örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 297-316.
- Terzis, G. N. (1994). Human flourishings: a psychological critique of virtue ethics. *American Philosophical Quarterly*, 31(4), 333-342.
- Thoma, S. J., Walker, D. I., Chen, Y. H., Frichand, A., Moulin-Stožek, D., & Kristjánsson, K. (2019). Adolescents' application of the virtues across five cultural contexts. *Developmental Psychology*, 55(10), 2181. Doi: <https://doi.org/10.1037/dev0000770>
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and individual differences*, 52(5), 637-642. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.014>
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254. Doi: <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>
- Vleioras, G., & Robinson, O. (2023). Attributes and person types admired by Greek emerging adults: Relative prevalence, differences by gender and socio-economic status. *Emerging Adulthood*, 11(2), 394-402. Doi: <https://doi.org/10.1177/21676968221110539>
- Wang, H. Y. (2020). Chastity as a Virtue. *Religions*, 11(5), 259. Doi: <https://doi.org/10.3390/rel11050259>
- Vural, M. E. (2023). *Anlamın İzinde Ruh Sağlığı, Din ve Anlam Üzerine*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Wong, M. D., Quartz, K. H., Saunders, M., Meza, B. P. L., Childress, S., Seeman, T. E., & Dudovitz, R. N. (2022). Turning Vicious Cycles Into Virtuous Ones: the Potential for Schools to Improve the Life Course. *Pediatrics*, 149(5), 1-10. Doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2021-053509m>
- Yiğitce, A. N., & Şentürk, Ş. (2024). Erdemli İnsan Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 43(1), 181-200. Doi: <https://doi.org/10.7822/omuefd.1334877>
- Yakymchuk, B. A., Hurtovenko, N. V., Makarenko, S. M., Albul, S. V., & Dobrovolska, N. A. (2019). The Development of Creative Thinking as a Tool of Social Adaptation of Teenagers with Behaviour Deviation. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 7(4), 274-281.
- Yoleri, S. (2001). *Lise son sınıf öğrencilerinin sosyo ekonomik düzeylerinin psikolojik ihtiyaçları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Zhang, H., & Zhao, H. (2022). How Is Virtuous Personality Trait Related to Online Deviant Behavior among Adolescent College Students in the Internet Environment? A Moderated Mediation Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9528-9528. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph19159528>

The Role of Islamic Mediation in Resolving Family Disputes in Turkish Families

Türk Ailelerinde Aile Uyuşmazlıklarının Çözümünde İslami Arabuluculuğun Rolü

Büşra Gülşah AKBABA, Dr. | PhD.

University of Essex, Essex / United Kingdom. | Essex Üniversitesi, Essex / Birleşik Krallık

bg19618@essex.ac.uk

ORCID: 0009-0002-3627-0005

ROR: 02nkf1q06

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 18.10.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 21.12.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: En

Atıf/Citation: Akbaba, B. G. (2024). The Role of Islamic Mediation in Resolving Family Disputes in Turkish Families. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 499-527.

<https://doi.org/10.34234/ded.1569537>

Abstract

This article examines Islamic family mediation as a value-driven approach to conflict resolution, grounding its principles in the Qur'an, the *sunnah*, and the jurisprudence of Islamic scholars (*fuqaha*). It highlights the importance of the mediator's ethical and religious grounding, emphasizing their role in promoting justice and reconciliation. While traditionally applied to marital disputes, the study argues for the broader applicability of Islamic mediation principles across diverse family law contexts. The paper examines the legal frameworks for mediation in both Turkish and Islamic legal systems, noting their distinct scopes and procedures. It observes that Islamic law generally supports mediation in family matters, with exceptions in cases involving violations of Allah's rights or public order. This study is based on a comprehensive review of the existing literature on Islamic family mediation, examining previous research to provide an in-depth understanding of the subject. Islamic family mediation fosters mutual respect, forgiveness, and compromise, helping individuals develop skills to navigate interpersonal relationships with wisdom and grace. This approach addresses conflicts while also highlighting the significance of maintaining family ties and fostering community. The study concludes by advocating for the expansion of mediation's application in Türkiye, suggesting that its broader adoption would unlock its full potential in fostering peaceful and equitable resolutions to family conflicts.

Keywords: Islamic Family Mediation, Turkish Mediation System, Family, Family Mediation

&

Öz

Bu makale, İslami aile arabuluculuğunu, ilkelerini Kur'an, sünnet ve İslam âlimlerinin (*fukaha*) içtihatlarına dayandırarak, uyuşmazlık çözümüne yönelik değer odaklı bir yaklaşım olarak incelemektedir. Arabulucunun etik ve dini temellerinin önemini vurgulayarak, adaleti ve uzlaşmayı teşvik etmedeki rollerini vurgulamaktadır. Geleneksel olarak evlilik anlaşmazlıklarına uygulansa da, çalışma İslami arabuluculuk ilkelerinin çeşitli aile hukuku bağlamlarında daha geniş uygulanabilirliğini savunmaktadır. Makale, hem Türk hem de İslami hukuk sistemlerinde arabuluculuk için yasal çerçeveleri inceleyerek, bunların farklı kapsamlarını ve prosedürlerini belirtmektedir. İslam hukukunun, Allah'ın haklarının veya kamu

düzeninin ihlallerini içeren davalar hariç, aile meselelerinde genellikle arabuluculuğu desteklediğini gözlemlemektedir. Bu çalışma, İslami aile arabuluculuğu hakkındaki mevcut literatürün kapsamlı bir incelemesine dayanmaktadır ve konuya ilişkin derinlemesine bir anlayış sağlamak için önceki araştırmaları incelemektedir. İslami aile arabuluculuğu, karşılıklı saygıyı, bağışlamayı ve uzlaşmayı teşvik ederek, bireylerin kişilerarası ilişkilerde bilgelik ve zarafetle gezinme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu yaklaşım, çatışmaları ele alırken aynı zamanda aile bağlarını sürdürmenin ve topluluğu beslemenin önemini de vurgulamaktadır. Çalışma, Türkiye’de arabuluculuğun kapsamının genişletilmesini savunarak, bunun aile içi çatışmalara barışçıl ve adil çözümler bulmada arabuluculuğun tüm potansiyelini açığa çıkaracağını öne sürerek sonuçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: İslami Aile Arabuluculuğu, Türk Arabuluculuk Sistemi, Aile, Aile Arabuluculuğu

Introduction

Mediation is a dispute resolution process in which the mediator, a neutral figure, helps the parties communicate, brainstorm on a problem, and negotiate their solutions to their dispute. With its informal character, mediation can be said to resolve disputes by delegating the problem to the parties involved and not delegating it to external arbitrator.

It is the character that convinces many people that mediation is useful as an effective way to resolve a conflict without inviting other problems.

Recently, resolving marital disputes outside formal legal systems has become increasingly popular among legal practitioners, policymakers and social-legal scholars. Various alternative dispute resolution (ADR) mechanisms have emerged. ADR mechanisms, which include mediation, collaborative law, arbitration and negotiation, offer different methods to resolve disputes without resorting to traditional litigation. These mechanisms are in opposition to and alongside state law processes designed to resolve civil, commercial, and family law disputes (Hak, 2002).

Separation and divorce often create transitional periods that lead to uncertainty and conflict between parents and cause distress for their children. Lack of access to adequate legal information, advice and representation poses a significant challenge in the context of marital conflicts for vulnerable individuals, particularly women and victims of domestic violence. Emery (1995), found that the harmful effects of divorce on children result from their involvement in parental conflict. Dispute

resolution involves the reorganization of family relationships, not the division of family members into hostile camps. Mediation is a type of ‘Alternative Dispute Resolution’ (ADR) that resolves disputes without the order of a judge after a contested hearing. Unlike negotiation, where the parties or their representatives try to find a solution to their dispute through direct talks, in mediation a neutral third party, the mediator, facilitates the process of reaching a conclusion (Casal, 2005).

The preservation of the family unit is a value of paramount importance in contemporary society. The 2024 “Türkiye Century Education Model” places a strong emphasis on family unity as a core value in the newly implemented educational curriculum in Türkiye. Central to this approach is the Virtue-Value-Action Model, which conceptualizes the values that guide individuals toward virtues and manifest in their actions, bridging moral principles with observable behavior. The main goal of this model is to move from actions to values, from values to virtuous people, and from virtuous people to the ultimate goals of “Peaceful Family and Society” and “Peaceful People in Livable Environments.” The 12th Development Plan (2024-2028) emphasizes the need to protect the family, formed by the marriage of a man and a woman, as the foundation of national and spiritual values. It calls for safeguarding against harmful influences, nurturing healthy generations, and reinforcing the family institution to maintain a stable, dynamic population structure and development. In navigating the complexities of familial relationships, potential conflicts may arise. In such instances, the recourse to mechanisms like family counselling and mediation can serve as invaluable tools for safeguarding and strengthening the familial bond. These approaches offer a structured and supportive environment for addressing discord, fostering understanding, and facilitating resolution, thereby contributing to the preservation of the family unit.

Turkish academic studies on mediation and arbitration in Islamic law have been limited, with few studies establishing a relationship between these practices and family mediation. Yusuf Şen (2012) compared the concept of mediation with Islamic law, but family mediation was not the main focus of his article. Köse and Beriker (2012) and Yılmaz (2002) discussed the current legal aspect of family mediation in Türkiye, focusing on the secular structure of the Turkish Republic and the validity of Islamic law. Köse and Beriker argue that informal conflict resolution practices like arbitration and mediation are not allowed due to Türkiye’s secular structure and similarities to Western-based systems of law. Yılmaz argues that secular official Turkish law and unofficial Muslim law are used together in social and legal fields. Türkiye was one of the first Muslim countries to respond

to Western civilisation and power challenges, adopting a completely secular legal system and abolishing Sharia law. Yılmaz's (2017) article suggests mediating could be effective in preventing divorce problems in Türkiye due to arbitration practice in Islamic Family Law. Ahmet Temel's (2019) article suggests that the application of arbitration should be included in a mixed system to establish the relationship between family mediation and arbitration. This study investigates the under-researched role of Islamic mediation in resolving family disputes within the context of Türkiye's secular legal framework, potentially contributing to culturally sensitive and effective conflict resolution approaches for Turkish families.

This article focuses on Islamic teachings on mediation. The discussion centres on mediation as a recommended method for resolving family disputes in the Quran, which is the primary source of the Islamic legal tradition. For this study, library research is essential to gathering the relevant materials necessary for the conceptual and theoretical understanding of mediation, particularly family mediation. Therefore, research was drawn on primary and secondary sources, including books, journals, and family mediation reports. The advantage of this methodology lies in the way all researchers, legal specialists and others interested in mediation can understand the different schools of thought, analyse them, choose them from their interpretations, and adduce legal arguments on the principles formulated by the classical schools. Hence, this study provides a thorough understanding of the principles and rules of Islamic mediation that will be utilized to analyse the current regulations on mediators. It also enhances understanding of mediation rules in Islamic law and their conformity with the Turkish legal system. Such a theoretical view of mediation is also useful as a comparative tool for understanding the theory of mediation in Islamic family law. Finally, the necessity of Islamic family mediation for families in Türkiye has been discussed.

Mediation Concepts in Western Law

Mediation is a process in which the parties in dispute come together under the guidance of a neutral third party, the mediator, and work with mutual understanding and cooperation to resolve their problems (Charlton & Dewdney, 2004). During this process, the parties determine the source of the dispute, seek solutions, evaluate different options, and ultimately aim to reach an agreement that satisfies both parties. Mediation is a fair and constructive method that allows parties to produce their solutions.

The key feature of this approach is that the mediator does not provide advice or influence the content or outcome of the negotiation. In this process, the nego-

tiating parties decide on the outcome, while the mediator facilitates the process. With this understanding, mediation should be differentiated from arbitration. Although both mediation and arbitration methods utilize a third party other than the parties in dispute to reach an agreement outside of court, mediation is quite unique in terms of the participation of a neutral party.

The basic characteristic of mediation is that it allows the parties to make their own decisions instead of imposing a solution. Unlike traditional judicial processes, the authority in mediation belongs to the real parties to the dispute. This has made mediation one of the most preferred dispute resolution methods in recent years, enabling the parties to find solutions tailored to their needs and interests (Charlton & Dewdney, 2004). As alternative dispute resolution (ADR) methods become widespread, mediation is increasingly recognized as an effective method (Friess, 1986). Many experts consider mediation to be a fundamental process that forms the essence of ADR (Creighton, 1980). In line with the general principles of ADR, mediation allows the parties to produce solutions that differ from traditional litigation processes in a more flexible, confidential and participatory environment (Robins & Deenenberg, 1976).

Various theoretical approaches to mediation differ in terms of the role and the extent of intervention of the mediator. The first of these is the settlement-oriented approach. In this approach, the mediator sees reaching an agreement between the parties as the primary goal and avoids intervening in the content of the solution (Erickson, 2001). The second approach, the problem-solving approach, focuses on the mediator understanding the underlying needs and interests of the parties and helping them find “win-win” solutions (Folger & Bush, 2005). This allows the parties to resolve the dispute and improve their future relationships. The third and most ambitious approach is transformative mediation. In this approach, the mediator aims to transform the relationship between the parties and help them understand each other, empathize and develop communication skills (Riskin, 1996). Transformative mediation aims to provide a long-term and sustainable solution by empowering the parties and increasing their capacity to solve their own problems. Regardless of the theoretical approach adopted, the mediator must maintain his/her impartiality. Impartiality is critical to the credibility and fairness of the mediation process (Moore, 2014). The mediator must remain impartial, maintaining equal distance from all parties without showing favor or bias toward any side.

Mediation in the Qur'an

In addition to settling the conflict between people, ensuring peace and tranquillity in society is an issue that Islamic law focuses on with sensitivity, because resolving disputes and ensuring unity in the society is the unchangeable provision of the Qur'an.

There are two main surah of proof for mediation in the Quran; first, the assistance feature of mediation is mentioned as follows in the surah al-Maidah Verse 2:

...Cooperate with one another in goodness and righteousness, and do not cooperate in sin and transgression. And be mindful of Allah. Surely Allah is severe in punishment (The Qur'an 5:2).

The second proof consists of evidence of the surah, which suggests peaceful resolution of the dispute in general and mediation in particular. Evidence suggesting peaceful conflict resolution can be found in verses and hadiths of the Qur'an. These verses provide guidance on how to approach disagreements and disputes in a way that fosters understanding, reconciliation, and peace. It can be listed in the following verses on the subject.

If you [believers] fear that a couple may break up, appoint one arbiter from his family and one from hers. Then, if the couples want to put things right, God will bring about reconciliation between them: He is all knowing, all aware (The Qur'an 4:35).

The verse clearly explains the procedure to be applied when there is a concern over separation between spouses. The main criterion of mediation relates to the assistance of a neutral third party (a mediator) to facilitate the disputed parties to communicate their dispute amicably and to reach consensus on a binding agreement whenever possible (Cusairi, 2013). On the other hand, although the mediator does not have the power and authority to separate spouses, there may be situations where the mediator helps the parties to accept the inevitability of divorce.

The Quranic verse recommends appointing two arbitrators in marital disputes, one from each family, resembling a mediation process rather than modern legal arbitration, as noted by Akgündüz (1997) and Manaf (2018). This method encourages mediated resolutions. While arbitration involves a binding decision by a neutral third party, mediation emphasizes facilitated communication voluntary agreement between disputing parties (Atar, 1991). The verse's emphasis on reconciliation and the involvement of family members suggests a mediation-like process, as the primary goal is to restore peace and encourage a mutually agreeable solution (Şen, 2012). The verse uses the term "arbitration", but its historical

and cultural context suggests a more flexible role for the arbitrators, prioritizing reconciliation over imposing a strict judgment (Şen, 2012). Therefore, while the verse technically mentions arbitration, the system it describes aligns more closely with mediation due to its emphasis on reconciliation and voluntary agreement. The Quranic emphasis on preserving familial harmony and promoting peaceful conflict resolution supports this interpretation (Manaf, 2018).

The verses emphasize that those appointing a mediators are also obligated to adhere to their decisions, demonstrating the practical application of mediation within Islamic law and its integration within the legal framework (Manaf, 2018). As stated in the conceptual framework, the referees also have mediation roles in the first stage in the light of these verses.

In addition, the Qur'an encourages mediation in the surah of Hujurat. It says:

If two groups of the believers fight, you [believers] should try to reconcile them; if one of them is [clearly] oppressing the other, fight the oppressors until they submit to God's command, then make a just and even-handed reconciliation between the two of them: God loves those who are even-handed. (The Qur'an 49:9)

According to this verse, when there is disagreement or dispute between the two parties of believers, then a third will reconcile the two parties (Manaf, 2018). First of all, Allah ordered peace between the two warring factions, and yet said that mediation could not be achieved if even one of the parties continued the persecution. Thus, in all disputes, including war, mediation is not allowed if one party behaves unjustly toward another.

Besides, Allah highlights justice among people in verses that mention mediation (Manaf, 2018). The Quranic principle of justice and fairness, as exemplified in verse 4:58, is crucial in resolving family disputes. This verse also serves as a guiding principle for mediators involved in family disputes, reminding them of their ethical obligation to uphold justice and fair treatment (Şen, 2012).

It is important for the welfare of the society to run family mediation first so that the family that forms the basis of the society does not break up (Şen, 2012). Adopting the way of persuasion between the couples on issues that can be resolved before proceeding with the court process, and trying to convince the parties is a method recommended by the Qur'an. Allah says in Nisa verse 35 that if there is a fear of violation of the marriage contract between a man and his wife, two mediators or arbitrators, one from the man's family and one from his wife's family, should be appointed, and if both are willing to make peace, reconciliation will be made.

If a wife fears high-handedness or alienation from her husband, neither of them will be blamed if they come to a peaceful settlement, for peace is best. Although human souls are prone to selfishness, if you do well and are mindful of God, He is well aware of all that you do (The Qur'an 4:128).

This verse emphasizes that it would be better to resolve the dispute between them or their problems through mediation. In cases where the woman is uncomfortable with her husband or does not like her husband's appearance, it is recommended that the woman assist the mediator. Islamic mediation views the mediator as an active agent in the mediation process, being intimately involved in finding a solution to the conflict as long as the husband and wife agree to their presence (Lukito, 2006).

Also, this verse outlines a process for resolving marital disputes. In any conflict, each spouse should choose a representative from his or her respective families to negotiate a solution. The Islamic mediation process involves three key aspects: first, the mediators should be chosen from the husband and wife's relatives. Second, the representatives act as proactive mediators, actively seeking a settlement. Third, due to their familial ties, these mediators have an insider perspective during the negotiation process.

The expressions in the verses show that the mediation system offered by the Qur'an is fair and solution-oriented. For instance, Hallaq argues that the Quran's emphasis on mediation reflects a broader Islamic ethos of prioritizing community cohesion and avoiding unnecessary conflict (Hallaq, 1997). Although the spouses have religious and social responsibilities regarding obeying the marriage law and protecting the family, this may not be possible for various reasons and the family may collapse (Shah, 2009). Therefore, the verses bring about mediation, an important institution in the name of divorce for the continuation of the family or to protect the family institution.

In conclusion, mediation in Islamic family disputes cannot be described solely as an issue-oriented process, but rather as an on going process aiming to foster a healthier family life. The informal nature of this method allows conflicts between husband and wife to be settled within the circle of the family without interference by an outsider in the role of neutral party (Lukito, 2006). This informal mediation process is crucial for resolving family disputes before divorce proceedings begin and a judge makes a decision.

Hadiths of the Prophet on Mediation

The concept and practice of Islamic mediation can also be found in the *hadith* (the words of the Prophet Muhammad (pbuh) and *sunnah*, the secondary Islamic source. Practices of the Prophet Muhammad (pbuh) regarding the issue show that mediation was an important element that the Prophet prioritized in his time.

First and foremost, according to Nabawi, one of the six great *muhaddiths*, the Messenger of Allah, says that the person, who makes peace between people by saying good things and inventing good information, is not a liar (Sahih Al-Buhari, *hadith* 857). Also, the Prophet (pbuh) reconciled parties in dispute. For instance, when the Prophet (pbuh) received information that a dispute arose amongst the people of Quba as to whether which tribe shall be putting the stone at the appropriate place, he said, “Let us go to bring about a reconciliation between them” and prevented blood spilling (Sahih Al-Buhari, *hadith* 858).

Many hadiths about ensuring peace among people were narrated by the Prophet (pbuh). “Shall I tell you what is more virtuous than fasting, prayer, hajj and charity?” When they were said “Yes, the Messenger of Allah”, the Prophet (pbuh) said: “mediate between people and mediating them” (Abu Dawud, Manners 49).

However, the Prophet (pbuh) stated that the parties should be directed to mediation, but they cannot be forced to mediate, and if one or both parties do not agree to mediation, then the judge should make a decision by justice (Şen, 2012). The Prophet (pbuh) promoted mediation as a path to fairness but also recognized that individuals might have legitimate reasons to refuse it. In such situations, the judge is tasked with delivering a just and unbiased verdict, relying solely on the evidence presented (Şen, 2012). This approach aligns with the Islamic legal system’s focus on both reconciliation and justice, guaranteeing that disputes are settled in a way that protects the rights of all involved.

At the same time, as in all areas of conflict, there are mediation practices in the *sunnah* and hadiths regarding marital disputes between husband and wife or any member in the family. Even in a situation where reconciliation fails and one or both parties insists on separation, the Prophet (pbuh) advised the marriage parties to resolve their issues amicably and divorce. It is reported from Aisha (wife of the Prophet) that:

The following Verse: If a woman fears cruelty or desertion on her husband’s part (i.e. the husband notices something unpleasant about his wife, such as old age or the like, and wants to divorce her, but she asks him to keep her and provide for her as he wishes). (The Qur’an 4/128) ‘There is no blame on them if they reconcile on such basis (Sahih Al-Buhari, *hadith* 859).

The hadith clearly advocates a harmonious, peaceful and friendly resolution of family conflicts. A solution achieved through mediation and communication is thought to be much more advisable and greater in benefits than using public proceedings such as in courts (Cusairi, 2013).

Fatwas of Muslim Jurists on Mediation

In view of the foregoing, Muslim jurists state that any peaceful solution, including mediation, is recommended by Islamic law. They also emphasize that the foundations of mediation in Islam can be derived from these texts and general principles of Islamic law. As a matter of fact, in the judicial instruction that Umar sent to the qadi of Musa in Kufa, Umar (the second caliph of the Rashidun Caliphate) said: “Guide people to mediation, because the verdict of the cases by court decision creates hostility among them” (Mejelle, 2001).

However, the definitions of Islamic mediation of the Hanafi, Shafi, Hanbali and Maliki sects differ. In Islamic law, mediation is defined as an agreement concluded by the parties of their own accord to settle the dispute for a price (Yaylali, 1993). In the Maliki, the field of mediation is not only limited to the legal relations on which there is dispute, as in other sects, but also includes the situations where there may be a dispute between the parties and they accept the agreements that will prevent such an event from occurring (Abdulmevcûd & Muavvid, 2003).

As for the Islamic definitions of mediation by Shafiis, it shows that it is an agreement that the parties have made with their free will and that the parties cannot be forced to make peace. The definition of “the contract that puts an end to controversy”, made by Hanafi scholars, is the most appropriate definition of mediation in Islamic law, because this definition is more concise and more comprehensive than others (Abdulmevcûd & Muavvid, 2003).

Another disagreement among legal experts is whether the mediator does not mandatory (*wajib*) to be related to the parties to the dispute; on the contrary, it is recommended (*mandub*) (al-Sabuni, 1980). In this context, it would be entirely appropriate and acceptable for any individual, whether they are an acquaintance, a professional mediator, or even a judicial figure, to step in and facilitate a mediation process between two parties engaged in a dispute. They also mention that Umar appointed ‘Utham and Ibn ‘Abbas to mediate between a married couple from Bani Hashim and Bani ‘Abd Shams and that blood kinship is not a condition for agency or adjudication (Ibn Qayyim, 1966). They also argue that the legal rationale behind arbitration is reconciliation, which can be fulfilled by qualified mediators (al-Dawri, 1985).

The Maliki and some Hanafi argue that mediators must be from the blood relations of the wife and husband (al-Qarafi, 1994). They believe this is the true statement of the law, as the verse explicitly states this. Relatives' rights to arbitrate for maintaining or dissolving the marriage take priority over the question of the relationship. They are best suited for mediation as they are most interested in reconciling rather than separating the disputing spouses, have the best knowledge of what is best for them, and are most capable of enforcing the agreement reached between them (Ibn al-'Arabi, 1957).

The majority's view is commendable as it is based on the *sahabah* precedent and is compatible with institutionalising religious percept (al-Kaylani, 2004). This is crucial for effective implementation in today's age of specialisation and technical expertise. Even Maliki compromises on kinship essentiality by allowing strangers to mediate or having no qualified next of kin (al-Dawri, 1985). However, relatives' views can be sought if it helps reconcile the couple.

Role of the Mediator In Islamic Law

Islamic mediation law stipulates certain qualities that must be observed for a mediator to qualify. These qualities include being Muslim, having legal knowledge, and meeting certain conditions in their duties.

The first critical factor is religious adherence. The mediator's religious adherence is crucial for effective legal mediation, as it reflects their deep understanding of Islamic law and enables them to navigate legal nuances effectively (Hak & Oseni, 2013). That is, religion is considered a precondition and authorises Muslims over non-Muslims in matters that concern Muslims. Furthermore, Islam does not encourage non-Muslims to occupy a position over Muslims (Hagshah, 2013). Accordingly, it is not permissible for a non-Muslim to deal with the cases of Muslims (Maverdi, 2003). At this point, Islamic mediation is separated from other legal mediation systems.

Second, legal capacity (*ahliyyah*) is paramount. The legal competency of mediators involves three conditions: the external standard of puberty (*bulugh*), full mental development and discretionary power (*rushd*) (Al-Shirāzī). In essence, these conditions emphasize that a mediator must be a mature and mentally capable individual who has reached the age of puberty and possesses the ability to make informed decisions. A person who cannot use his / her rights and competence cannot conciliate by solving other people's conflicts. The Hanafis, Shafis,

and Hanbalis have made clear that a mediator should have full legal competence (Cusairi, 2013). The mediator cannot merely be a respected figure or someone who is well versed in Islamic law; they must also possess the authority to enforce their decisions. For example, Imam Shafi upholds that the mediator must have intelligence and ingenuity in order to be entrusted with this responsibility.

Regarding fairness (*adalah*) and trustworthiness, some debate exists. The four schools of Islamic jurisprudence have different views on the need for the mediator to be fair. According to Shafi, Maliki and Hanbali scholars, the mediator must be fair. Hanafis, on the other hand, stated that fairness is not a requirement in this regard, but this is only a sign of competence. Therefore, the mediation of a sinner (*fasiq*) person is permissible and as long as it does not exceed the limit of the law, the decision made by the mediator is accepted. However, some scholars prohibit *fasiq* from mediating a dispute on the grounds that 'it is forbidden to have legal power because of doubt about the character of such a person' (Zahraa & Hak, 2006).

The primary goal of the mediation process is to reconcile the disputing parties. However, when reconciliation is not achievable, mediators assist the parties in making future arrangements, such as decisions concerning property, finances, and the upbringing of their children. In this regard, the appearance and reputation of the mediator is as important as building a good relationship in the process as well as gaining the trust of the parties. This is especially true when mediating family matters involving intimacy and confidentiality, based on the mediator's ability to trust the mediator to assist parties in providing and resolving a safe place to disclose private and confidential matters (Cusairi, 2013). Therefore, fairness (*adalah*), which must be present in everyone as a moral qualification, should be an important feature sought for mediation.

Finally, legal knowledge emerges as a central point of discussion. But what does legal knowledge mean for those tasked with resolving disputes? It refers to understanding the Qur'an and the Sunnah, as well as drawing examples from the practices of the Prophet (pbuh), while adapting to changing and evolving conditions. The mediator should have both a sufficient knowledge of the law in its basic principles and rules, and the ability to make legal judgments by analogy (*qiyas*), and to make correct and fair decisions in accordance with the recognized sources of the law. In mediation, which is a part of the dispute process, legal knowledge is important and necessary as in arbitration.

According to most of the Islamic scholars (Baji, 1999) other than Hanafis, the mediator must have legal knowledge about the problem subject to mediation. Al-

though it is not necessary to know all parts of the law, it is stated (Hak, 2008) that it would be good for the mediator to have a general knowledge of law, apart from the subject of mediation. Conversely, Hanafis argued that while the mediator's legal knowledge would be beneficial, it shouldn't be mandatory (Ibn Qudāmah, 1997). As a justification, they argued that the mediator, whose legal knowledge was insufficient, could adjudicate by taking the opinion of other lawyers. However, it was not considered appropriate to mediate by someone who had no knowledge of the law, because it is possible for an ignorant person to spoil many things that are right and make wrong decisions without knowing it (Ahmed, 1978).

The well-known Shafii jurist Māverđī is of the opinion that the mediator should be wise enough to make case law. According to him, a person who does not have this qualification cannot be a mediator and his provision is also invalid (Ahmed, 1978). Nonetheless, if it is understood that Māverđī's requirement of "ijtihad" is understood as having all the religious information in the Qur'an, *sunnah*, *ijma* and *qiyas* enough to make a new judgment from the evidence, it is often not possible to find mediators who fulfil this requirement.

When evaluate all the opinions, it is essential that the person to be appointed as the mediator is a *mujtahid* (interpreter of Islamic law) as the most appropriate opinion, but if such a person is not found, a person who has the ability to properly evaluate the evidence of the parties can be used.

The Functioning of Mediation in Islamic Family Law

Marital conflicts can arise from various factors. In Islamic law, for example, "shiqaq" (discord) between spouses can stem from "nushuz" (disobedience) (Isfehni, 1986) by either the husband or wife (Shah, 2009). Other causes include violations of each partner's marital rights. Islam proposes several preliminary measures and solutions to prevent the destruction of the family home due to simple and solvable issues. Therefore, in the Islamic legal tradition, in disputes involving family members, especially between husband and wife, mediation is always encouraged as a method of resolution to settle disputes between them (Şen, 2012). The mediation method proposed by Islam, which allows rethinking in the name of saving the family, will be effective in solving an important social problem.

The authority to mediate family disputes in Islam is found in the Qur'an in verse 35 of an-Nisa, as stated earlier. Regarding disputes between married couples, Allah gives us clear guidance on managing this matter by the following

an-Nisa 34. Despite the mediator's efforts to reconcile the Qur'an, the mediator appeals to arbitration if the mediator is afraid that the on going debates between the couple will lead to the breakdown of the marriage. This is an indication of the joint functioning of both mediation and arbitration in Islamic mediation.

On the other hand, in circumstances where the conflict is severe and there is severe incompatibility, appealing to the mediator is considered a necessary step after all personal efforts have failed to restore harmony. These procedures are fully set out in the Qur'an and explained in more detail by Muslim scholars.

Family Mediation in Turkish Legislation

In Türkiye, there is no special law on family mediation for family disputes. Therefore, the provisions of the Law on Mediation of Civil Disputes also apply to the resolution of family law disputes (Özmumcu, 2021). However, there are ongoing consideration to either to make a special law for mediation in family law disputes or to introduce special provisions to the Law on the Establishment, Duties and Trial Procedures of Family Courts.

The main regulations on family mediation are set out in the Law on the Establishment, Duties and Trial Procedures of Family Courts (FCC). According to Article 7 of the FCC, "Family courts, according to the characteristics of the cases and proceedings before them, shall, before entering into the merits, identify the problems faced by the spouses and children in order to protect the mutual love, respect and tolerance within the family, and encourage their solution through reconciliation, by making use of experts when necessary (CCP, n. 137). If settlement cannot be achieved, the proceedings shall continue and a decision shall be taken on the merits. Without prejudice to the provisions of special laws, the procedural provisions of the Turkish Civil Code relating to family law and the provisions of the Code of Civil Procedure shall apply in matters not provided for in this Law."

Although the law encourages mediation before the case is concluded, it does not prohibit mediation after the case is concluded (Ercan, 2007). Mediation is permissible at any point before the case's resolution. Furthermore, mediation can be beneficial even after a court judgment has been issued. In such cases, mediation can facilitate the enforcement of the judgment or resolve any disputes arising from its interpretation (Koltaş, 2016).

Apart from the Law on Mediation in Civil Disputes, it is known that the Ministry of Justice is working on making special legal arrangements for the

resolution of family law disputes through mediation (Börü, 2019). The Ministry of Justice plays a crucial role in regulating mediation, establishing training requirements, and certifying mediators (Atçeken, 2021). Recent discussions about Türkiye suggest that family mediation could be beneficial in dealing with family law disputes that involve matters the parties cannot freely control, such as divorce, nullity of marriage, determination of paternity, and custody issues (Özbek, 2013). First of all, the mediation method is cheaper and less costly compared to the traditional judgement method (Coşkun, 2019). Increasing divorces and family law disputes cause high social and economic costs not only for the parties to the dispute but also for the state and society (Özbay, 2006). Compared to the judicial process, the cost of resolving family disputes through mediation is much lower (Coşkun, 2019).

Another advantage of resolving family law disputes through mediation is the confidentiality of the mediation process. According to Article 4 of the Mediation Law, “Unless otherwise agreed by the parties, the mediator is obliged to keep confidential the information, documents, and other records submitted to him or obtained in any other way within the framework of the mediation activity. Unless otherwise agreed, the parties and other persons participating in the negotiations are also obliged to observe confidentiality in this respect” (Turkish Mediation Law in Legal Disputes, art 4). In a traditional judicial process, in an environment where a large number of people are present, the parties may not want some sensitive issues to be raised due to the nature of family relations; they may not be able to express them, or they may not want the other party to learn about them (Coşkun, 2019). Under these circumstances, it will not be possible to talk about a fair and permanent settlement of the dispute. Moreover, confidentiality in the mediation process is valid for the mediator and the parties, as well as for the third person or persons participating in the process (Parkinson & Robinson, 2011). Confidentiality is crucial in family mediation for continuity and achieving permanent solutions (Atçeken, 2021). It ensures parties express disputes comfortably, without prejudice or blame, allowing for a comfortable and peaceful resolution without fear of falling out (Coşkun, 2019).

One of the advantages of family mediation is the impartiality of the mediator. Indeed, according to Article 9 of the Mediation Law, “The mediator shall fulfil his/her duty diligently, impartially, and personally. The person appointed as a mediator is obliged to inform the parties in the event of the existence of important circumstances and conditions that require doubting his impartiality. Despite this explanation, if the parties request the mediator together, the mediator may

undertake this duty or continue the duty he has already undertaken. The mediator is obliged to observe equality between the parties. The mediator may not subsequently act as the lawyer of one of the parties in the lawsuit filed in relation to the dispute in which he has acted in this capacity” (Turkish Mediation Law, art 7). Impartiality will be maintained by prohibiting the mediator from acting as a lawyer for any party in family disputes and from forming personal or professional connections with the parties before or during the mediation process (Yaşa, 2019). The mediator must consider the power imbalance between parties and their equally interests in the mediation process, ensuring that the will of the parties to the dispute is the primary factor in resolving the dispute (Duran, 2022). In mediation, parties can jointly decide on a solution, resulting in a psychological outcome where the decision taken through the mediation institution is adopted and internalized by the family, despite the traditional judicial process’s lack of influence on the decision (Coşkun, 2019).

Mediation is a peaceful dispute resolution method that may not further deteriorate the parties’ relations (Demircioğlu, 2015). It addresses the lack of communication, which is the basis of most family disputes, allowing parties to better understand each other’s feelings and thoughts (Duran, 2022). This, in turn, significantly improves the relationship between the parties involved (Coşkun, 2019).

The resolution of family disputes, which is an extremely sensitive area, through the mediation method carries some disadvantages in itself. Family mediation, despite its collaborative nature, can be susceptible to power imbalances within the family unit (Demircioğlu, 2015). A dominant or abusive partner may pressure a vulnerable party to accept an unfavourable agreement, leading to coercion. This is especially harmful in cases of domestic violence or control. Family mediation relies on a shared willingness to compromise and reach collaborative solutions (Coşkun, 2019). However, highly acrimonious disputes, abuse histories, or complex legal issues may not be suitable for mediation alone. Parties deeply entrenched in conflict may find it difficult to negotiate fairly, hindering the possibility of finding mutually agreeable solutions (Yaşa, 2019). Complex legal matters, such as asset division, contested child custody arrangements, or legal agreement interpretation, may require court intervention to protect all involved rights and reach legally sound resolutions (Akkaya, 2014).

One of the disadvantages of mediation in family law disputes is that it is seen as an attack on women’s equality because it does not address women’s rights issues (Coşkun, 2019). It may make women invisible and deepen gender inequality. Women’s rights experts argue that mediation may normalise violence against women,

soothe them, and force couples to continue their marriages (Demircioğlu, 2015). The mediation process is criticised for promoting men’s power and independence, favouring the stronger party (Akkaya, 2014). There are concerns about the loss of women’s rights and violations of their rights, as agreements between unequal parties often favour men. The inclusion of family law disputes in mediation puts women’s security at risk, which mediators cannot provide and which the state should provide for women (Coşkun, 2019). Additionally, divorce and violence against women will be considered “private matters” under family mediation (Coşkun, 2019).

Family Mediation in Türkiye as a Solution in Divorce Process

The predominance of Muslims in Türkiye, the societal reverence for family as a sacred institution, and the 90% preference for religious marriages according to TürkStat data underscore the importance of incorporating religious references in addressing family-related issues. The rising wave of divorce and marital discord in Turkish societies calls for a critical evaluation of existing family mediation systems, especially those that cater to Muslim societies. The Office for National Statistics (2019) highlights a significant rise in divorce rates across. Between 2009 and 2023, Türkiye has experienced a concerning 52% rise in divorces, sparking worries about family stability and the well-being of children (TürkStat, 2023). The steady increase in divorce rates, as illustrated in the table below, further underscores this trend.

Table 1: Number of Marriages and Divorces in Türkiye (2009-2023)

Year	Number of Marriage	Crude marriage rate	Number of Divorces	Crude Divorce Rate
2009	591 742	8,21	114 162	1,58
2010	582 715	7,97	118 568	1,62
2011	592 775	7,99	120 117	1,62
2012	603 751	8,03	123 325	1,64
2013	600 138	7,88	125 305	1,65
2014	599 704	7,77	130 913	1,70
2015	602 982	7,71	131 830	1,69
2016	594 493	7,50	126 164	1,59
2017	569 459	7,09	128 411	1,60
2018	554 389	6,81	143 573	1,76
2019	542 314	6,57	156 587	1,90
2020	488 335	5,86	136 570	1,64
2021	563 140	6,69	175 779	2,09
2022	574 358	6,76	180 954	2,13
2023	565 435	6,63	171 881	2,01

Extensive research demonstrates the strong correlation between family structure and children's physical, emotional, and academic outcomes, emphasising the urgency of addressing marital conflict (Anderson, 2014). Family conflict, and divorce in particular, has a traumatic impact on individuals, as legal systems do not clearly respond to the feelings and trauma experienced by the parties in dispute. Indeed, couples seeking to end their marriage describe divorce as one of the most difficult times of their lives. Spouses in conflict often tend to blame their partner, saying that the other party causes the problems. Children born into this marriage often become their parents' weapons in the marital struggle. Children of divorced parents are often disturbed by the break-up of their family. Moreover, when the dispute is brought to the courts, even if the result is not a divorce, there is a high probability of damage to the marital bond due to the contentious nature of the process (Ahmad & Hak, 2010).

The resolution of the issue within the family before it is submitted to the judiciary will provide a significant benefit to the courts in terms of reducing the workload of the judiciary. In addition, it can be mentioned among the important benefits of the mediator procedure that the resolution of the dispute outside the court process may have a psychological effect in terms of protecting the family. Returning a case referred to the court is generally more challenging than resolving the dispute through mediation (Erdoğan, 2017).

To ensure that mediation is a properly supervised institution, regulating family mediation in disputes, as in commercial and business disputes, will help preserve marriages by allowing the parties to choose their mediators from among family members, as in Islamic family mediation, and thus avoiding going to court as much as possible. When family courts are examined in terms of conducting mediation activities; it is possible that mediation can also be applied in areas where reconciliation incentives are applied. Considering the structure of the courts and the trial procedures, the goal of promoting reconciliation and mediation is to achieve an amicable solution. Indeed, in the practice of encouraging reconciliation, which is implemented before the investigation of the case in cases heard in family courts, assistance is received from experts such as social workers, psychologists, and pedagogues. In addition to these experts, professional groups such as family counsellors and Islamic mediator are also used in mediation practice to solve the problem.

When the structure of family courts in Türkiye is examined, the practice of encouraging reconciliation in divorce cases is similar to Islamic mediation. Family mediation aims to resolve the incompatibility between the parties amicably

with the least damage. Like mediation, the activity of encouraging reconciliation, which we encounter in divorce cases seen in family courts, focuses on the solution of these problems by investigating the causes of the dispute between the spouses. From this point of view, some consider the activity of encouraging reconciliation in family courts as mediation (Şahan, 2019). Mediation at the stage of encouraging reconciliation may be in the form of the judge encouraging the couple who want to divorce to reconcile based on the provision in the AMK, directing them to a mediator within the scope of experts, or it may be in terms of the preparation of the divorce protocol. The preparation of the divorce protocol is favourable for mediation (Demircioğlu, 2015).

However, due to the significant differences that distinguish the settlement incentive practice from mediation, settlement incentive cannot be considered as mediation. This is because in mediation, the parties may voluntarily apply for the support of an impartial third party, whereas the settlement incentive applied in family courts is a mandatory practice if the judge deems it necessary. However, the mediator is not authorized to decide on the dispute. The family court judge, on the other hand, can decide on the dispute by going into the substance of the case if the problem between the couples cannot be resolved. As a result, although the judge is obliged to act like a family mediator, it can be said that the judge has more influence than the family mediator (Şahan, 2019).

Conclusion

In conclusion, there is currently no family mediation practice in Türkiye. However, there is a draft law to legalize family mediation. The draft law is based on mediation, which is completely institutionalized in the Western style. However, both the family structure and the social structure of Türkiye are quite different from the West. The draft constitution does not consider the religious guidance necessary for Türkiye's mostly Muslim society. A significant issue in Türkiye's collective labour law mediation is that only lawyers with mediation training serve as mediators, which limits the provision of necessary religious guidance to society. Instead of only lawyers acting as mediators, it would be appropriate for people with religious education to be employed in this field by undergoing mediation training. Considering all these, it would be appropriate to apply the Islamic mediation method in cases related to family disputes.

The perceived efficacy of Islamic mediation, attributed to its respect for cultural nuances and religious foundation, underscores the promise of this method in ad-

addressing the distinct requirements of women and marginalized communities seeking justice in family matters. The strong alignment of Islamic family mediation with Turkish cultural and societal expectations, stemming from the longstanding reliance on religious figures for guidance in familial issues, further underscores its potential significance within the Turkish context. Nonetheless, the findings also emphasize the necessity for careful examination of legal reforms and adjustments to ensure the safeguarding of individual rights and the alignment of Islamic mediation practices with Türkiye's secular legal structure. By implementing these recommendations, Türkiye can strengthen its Islamic family mediation system, ensuring that it serves as an effective and equitable avenue for resolving family disputes, upholding the principles of Islamic law, and protecting the rights of family.

As highlighted in the initial sections of this article, family cohesion is a critical societal value that informs both individual and collective perceptions of familial relationships and dispute resolution. This value is not only shaped by cultural traditions but is also deeply intertwined with religious principles, particularly in a predominantly Muslim context. The preference for mediation approaches that incorporate religious guidance, as evidenced by the data, suggests that any proposed system of family mediation must be attuned to the specific socio-religious fabric of Turkish society. The potential for Islamic mediation to serve as an effective tool in resolving family disputes stems from its alignment with the cultural and religious expectations surrounding family unity, where religious figures historically play a pivotal role in mediating familial matters. This alignment is particularly significant when considering the diverse needs of marginalized groups, including women, who may perceive Islamic mediation as more culturally resonant and potentially more equitable. Consequently, integrating Islamic mediation practices, while ensuring conformity with Türkiye's secular legal framework, offers a nuanced approach that respects both the socio-cultural context and the legal imperatives of individual rights. Thus, the implementation of such practices must be viewed not only as a legal reform but as a comprehensive initiative to uphold family unity within a modern, pluralistic society. This approach ensures that the mediation system align with cultural values while maintaining a sound legal framework.

Genişletilmiş Özet

Türk Ailelerinde Aile Uyuşmazlıklarının Çözümünde İslami Arabuluculuğun Rolü

Bu makale, arabuluculuk konusuna İslami öğretiler perspektifinden yaklaşmaktadır. İslam hukuk geleneğinin temel kaynağı olan Kuran'da, aile içi anlaşmazlıkların çözümünde arabuluculuğa önemli bir yer verilmiştir. Makale, bu yöntemi detaylı bir şekilde inceleyerek, Kuran'ın aile içi sorunların çözümüne yönelik önerilerini ve bu önerilerin günümüzdeki uygulamalarını ele almaktadır. Aile içi anlaşmazlıklarda arabuluculuğun nasıl kullanılabileceği, arabulucunun rolü ve sorumlulukları, İslami prensipler çerçevesinde arabuluculuk sürecinin nasıl işleme gerektiği gibi konulara odaklanılmaktadır. Bu bağlamda, hem klasik İslami kaynaklar hem de çağdaş yorumlar incelenerek, aile birliğinin korunması ve toplumsal barışın sağlanması hedeflenmektedir.

Arabuluculuk, tarafsız bir figür olan arabulucunun, tarafların iletişim kurmasına, bir sorun üzerinde beyin fırtınası yapmasına ve anlaşmazlıklarına çözümler bulmaları için müzakere etmesine yardımcı olduğu bir anlaşmazlık çözüm sürecidir. Gayri resmi karakteriyle arabuluculuk, sorunu ilgili taraflara devrederek ve başka bir bireye devretmeyerek anlaşmazlıkları çözebilir. Karakter, birçok insanı arabuluculuğun, başka sorunları davet etmeden bir çatışmayı çözenin etkili bir yolu olarak yararlı olduğuna ikna eder.

Son zamanlarda, evlilik anlaşmazlıklarını resmi hukuk sistemleri dışında çözmek, hukuk uygulayıcıları, politika yapıcılar ve sosyal-hukuk bilim insanları arasında giderek daha popüler hale geldi. Çeşitli alternatif uyuşmazlık çözümleri (ADR) mekanizmaları ortaya çıktı. Arabuluculuk, işbirlikçi hukuk, tahkim ve müzakereyi içeren ADR mekanizmaları, geleneksel davalara başvurmadan anlaşmazlıkları çözmek için farklı yöntemler sunar. Bu mekanizmalar, medeni, ticari ve aile hukuku uyuşmazlıklarını çözmek için tasarlanmış devlet hukuku süreçlerine karşıdır ve onlarla birlikte (Hak, 2002).

Ayrılık ve boşanma, genellikle ebeveynler arasında belirsizliğe ve çatışmaya yol açan ve çocukları için sıkıntıya neden olan geçiş dönemleri yaratır. Yeterli yasal bilgi, tavsiye ve temsile erişim eksikliği, özellikle kadınlar ve aile içi şiddet mağdurları olmak üzere, savunmasız bireyler için evlilik çatışmaları bağlamında önemli bir zorluk oluşturmaktadır. Emery (1995), boşanmanın çocuklar üzerindeki zararlı etkilerinin, ebeveyn çatışmasına katılımlarından kaynaklandığını bulmuştur. Uyuşmazlık çözümü, aile üyelerinin düşmanca kamplara bölünmesini değil, aile ilişkilerinin yeniden düzenlenmesini içerir. Arabuluculuk,

çekişmeli bir duruşmadan sonra bir yargıcın emri olmadan uyuşmazlıkları çözen bir tür 'Alternatif Uyuşmazlık Çözümü'dür (ADR). Tarafların veya temsilcilerinin uyuşmazlıklarına doğrudan görüşmeler yoluyla bir çözüm bulmaya çalıştıkları müzakerelerin aksine, arabuluculukta tarafsız bir üçüncü taraf, arabulucu, bir sonuca ulaşma sürecini kolaylaştırır (Casal, 2005).

İslam hukukunda arabuluculuk, özellikle evliliklerin kurtarılması amacıyla büyük önem taşır. Bu önemin altında yatan temel sebep, İslam'ın aile birliğine verdiği değer ve boşanmanın mümkün olduğunca önlenmesi gerektiği yönündeki öğütlerdir. Genel olarak kabul gören bir görüşe göre, İslami bir konuyla ilgili herhangi bir araştırma, İslam hukukunun temel yetkili metinleri olan Kur'an ve sünnete bir soruşturmaya başlamalıdır. Sünnet, Hz. Muhammed zamanındaki tüm Müslümanların gördüğü, izlediği ve sonraki nesillere aktardığı şeydir. Sünnetin sözlü kanıtı olan hadisler, Müslümanlara Peygamberin sözleri ve eylemleri konusunda rehberlik eder. Hadisler, İslam hukukunun kavramlarının türetildiği Kur'an-ı anlamak için bir rehber sunar. Arabuluculuk, İslam hukukunun kaynakları olan Kur'an, sünnet ve sahabe gibi farklı kavramlarla meşrulaştırılmıştır. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de "Eğer karı koca arasında anlaşmazlıktan korkarsanız, erkeğin ailesinden bir hakem, kadının ailesinden bir hakem gönderin. Bunlar barıştırmak isterlerse Allah aralarını bulur." (Nisa Suresi, 35. Ayet) şeklinde buyrulmaktadır. Bu ayet, arabuluculuğun İslam hukukundaki köklü dayanaklarından birini oluşturur. Yukarıdaki açıklamadan, Kur'an 4:35'te açıklanan evlilik uyuşmazlığı çözümünün modern arabuluculuk yöntemi ışığında anlaşılacağı anlaşılıyor. Bu, ayetin modern uyuşmazlık çözüm kültürüyle uyumlu bir şekilde uygulanması için insan yorumuna ihtiyaç duyan genel bir önerme olarak görülmesi durumunda mümkündür. Burada, ayette formüle edilen aile uyuşmazlığı çözüm mekanizmasının uygulanmasında arabuluculuk ve arabuluculuk ile tahkim süreçlerinin melezi kullanılabilir.

Kur'an'daki aile uyuşmazlığı çözümüne yaklaşmak için modern arabuluculuk yönteminin kullanılması, temel Kur'an öğretisinin temel amacı olan aile uyuşmazlıklarında evlilik dağılmasının önlenmesini ihmal etmeden haklı gösterilebilir. Bu nedenle, bu uyuşmazlık çözüm sürecinde kullanılan yöntemlerin etkinliği, uyuşmazlığı çözmedeki başarısına bağlıdır, çünkü bir kocanın ve karının boşanması baştan itibaren istenmeyen bir durum olarak kabul edilir. Nihai çözüm karar vermek için çiftin elinde olsa da, arabulucuların tarafları uzlaştırmak için mümkün olan her türlü çabayı göstermeleri gerekir. Bu şekilde bakıldığında, arabulucu sadece basit bir kolaylaştırıcı değil, aynı zamanda bir müzakereci, danışman ve hatta hakem rolü de oynayabilir.

Rollerin bu şekilde bir araya getirilmesi, anlaşmazlığı çözmek için mümkün olan her yolu bulmayı amaçlar. Yukarıdaki Kur'an ayetini, anlamının modern

anlaşmazlık çözüm kültürüne daha yakın olacak şekilde yorumlamak, ayette gömülü olan ilahi değerler insan tarafından yaratılmış arabuluculuk yönteminin kültürel değerlerinden izole edilirse başarılı olmayacaktır. Bu ilahi değerlerin ifade edildiği kültürel arka planı ihmal edersek ayetin mesajı bile anlaşılabilir. Burada, çatışma çözümüne ilişkin dini emir, insan tarafından yaratılmış anlaşmazlık çözüm yöntemleriyle kıyaslanamaz, ayrı bir varlık olarak görülmemektedir. Dahası, bu dini çatışma çözümünün uygulanması, ayetin temel amacına, yani taraflar arasındaki anlaşmazlıkların hukuk sistemi dışında çözülmesine ulaşmak için arabuluculuk uygulamasındaki modern eğilimlerle birleştirilebilir. Bunu yaparken, Kur'an'da belirtilen çatışma çözümü özelliği, arabuluculuk konusunda insan düşüncesinin gelişiminin ötesinde bir şey olarak kavranamaz. Dolayısıyla ayetin pratikte uygulanması katı olarak görülemez; aksine esnek ve alternatif uyuşmazlık çözüm yöntemlerinin geliştirilmesine açıktır.

Eşler arasındaki anlaşmazlıklar da dahil olmak üzere aile sorunlarının geniş bir yelpazede yer alması nedeniyle sosyoloji, psikoloji, hukuk ve din gibi çeşitli disiplinlerden yararlanmak elzemdir. Bu alanlar, aileyle ilgili sorunlara etkili çözümler sunabilecek teorik bilgiye ve uzmanlara sahiptir. Ancak aile sorunlarının katlanarak arttığı günümüz dünyasında, bu sorunların çözümünde dini referansların yeterince kullanılmadığı veya hiç dikkate alınmadığı görülmektedir. Türkiye'de nüfusun çoğunluğunun Müslüman olması, toplumda ailenin kutsal bir kurum olarak önemini vurgulamaktadır. Dini nikahın yaygın olarak tercih edilmesi, aileyle ilgili sorunların çözümünde dini unsurların dahil edilmesinin önemini daha da vurgulamaktadır. Bu nedenle, dini referansları göz ardı eden çözüm arayışlarının aileyle ilgili sorunların çözümünde yeterince başarılı olması mümkün değildir.

Aile biriminin korunması, çağdaş toplumda çok önemli bir değerdir. 2024 "Türkiye Yüzyılı Eğitim Modeli", Türkiye'de yeni uygulanan eğitim müfredatında aile birliğini temel bir değer olarak vurgulamaktadır. Aile ilişkilerinin karmaşıklıklarında gezinirken, potansiyel çatışmalar ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlarda, aile danışmanlığı ve arabuluculuk gibi mekanizmalara başvurmak, aile bağını korumak ve güçlendirmek için paha biçilmez araçlar olarak hizmet edebilir. Bu yaklaşımlar, anlaşmazlığı ele almak, anlayışı teşvik etmek ve çözümü kolaylaştırmak için yapılandırılmış ve destekleyici bir ortam sunar ve böylece aile biriminin korunmasına katkıda bulunur.

Türkiye'deki güncel kentsel sosyal yapıda, insanlar ailevi uyuşmazlıklarda resmi yollara başvurmadan önce veya resmi yollarla eş zamanlı olarak, genellikle "ulema" olarak adlandırılan dini bilginlerden oluşan bir otoriteye danışmayı tercih etmektedirler. Ulemanın meşruyeti, yalnızca profesyonel uzmanlığa, prosedürlere ve resmi ortamlara dayanmamaktadır; aynı zamanda inanç ve bil-

giye de dayanmaktadır. Bu nedenle, özellikle muhafazakar dini topluluklarda, ulema aile büyükleri/danışmanları, barış elçileri ve kolaylaştırıcı/hakemler gibi farklı roller üstlenerek anlaşmazlıkların çözümüne katkıda bulunmaktadır.

Ulema, bu rolleri üstlenirken, Kuzey Amerika bağlamında kullanılan kolaylaştırıcı teknikler gibi temel arabuluculuk prosedürlerinin unsurlarını kullanmanın yanı sıra, İslam hukukundan kaynaklanan ek yaklaşımları da benimsemektedir. Bu yaklaşımlar, genellikle toplumsal etkileşimlerin hiyerarşik bir düzende gerçekleştiği kolektivist kültürlerle uyumlu bir şekilde, taraflar arasındaki iletişimi kolaylaştırmayı, karşılıklı anlayışı teşvik etmeyi ve adil bir çözüme ulaşmayı hedeflemektedir.

Bu durum, Türkiye’de İslami aile arabuluculuğunun uygulanmasının gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Zira, mevcut toplumsal yapı ve kültürel değerler, ulemanın aile uyuşmazlıklarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla, resmi arabuluculuk mekanizmalarının yanı sıra, İslami prensiplere ve kültürel değerlere uygun olarak yapılandırılmış bir İslami aile arabuluculuğu sisteminin oluşturulması, aile birliğinin korunması ve toplumsal barışın sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu sistem, hem modern arabuluculuk tekniklerini hem de İslam hukukunun temel ilkelerini içererek, tarafların ihtiyaçlarına ve beklentilerine daha kapsamlı bir şekilde cevap verebilir. Ayrıca, ulemanın sahip olduğu bilgi ve tecrübe, bu sürecin daha etkili ve adil bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, Türkiye’de İslami aile arabuluculuğunun uygulanması, aile uyuşmazlıklarının çözümünde önemli bir boşluğu dolduracak ve toplumsal refahın artmasına katkıda bulunacaktır.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Büşra Gülşah AKBABA

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

- Abdul Hak, N., Ahmad, S., & Oseni, U. A. (2013). *Alternative dispute resolution in Islam*. International Islamic University Malaysia Press.
- Abdul Hak, N. (2008, June 16-18). *Qualities of a mediator in family disputes; The Shari'ah perspective*. Paper presented at the Asia Pacific Mediation Forum (APMF) Conference, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Abdull Manaf, A. W., Abdul Razak, H. B., & Mohd Ali, J. B. (2018). Mediation in Islamic banking dispute in Malaysia. *Advanced Science Letters*, 24(7).
- Abdulmevcüd, A. A., & Muavvid, A. M. (2003). *Dâru Alemlî'l-Kütüb* [House of the World of Books]. (Beirut).
- Abu Dawud, S. b. al-Ash`ath al-Sijistani (1992). al-Sunan. [S. Basila, Trans.]. Istanbul: Çağrı Yayınları. (Original work published 889).
- Ahmad, S., & Abdul Hak, N. (2010). Family mediation and Sulh: An alternative dispute resolution in Malaysia. *International Journal of Social Policy and Society*, 7.
- Ahmed, K. N. (1978). *The Muslim law of divorce: With a foreword by S. Anwar-ul-Haq*. Bhavan.
- Akgündüz, A. (1997). Hakem (The Arbitration). In *DIA* (15). Istanbul
- Akkaya, T. (2014). Boşanma davasında alınabilecek geçici hukuki korumalar veya hâkimin müdahalesi yoluyla çocuğun korunması kapsamında zorunlu arabuluculuk ve boşanma süreci (aile) danışmanlığı. *Ankara Barosu Dergisi*.
- Al-Dawri, K. A. (1985). *'Aqd al-tahkim fi al-fiqh al-Islami wa-al-qanun al-wadi*. Al-Matba'ah al-Khulud.
- Al-Isfahānī, al-Rāghib. (1986). *Al-Mufradāt fī Gharīb al-Qur`ān*.
- Al-Sabuni, M. A. (1980). *Rawdi al-Bayan (Vol. 1)*. Dar 'Umar.
- Al-Shīrāzī, A. A. M. (2003). *Al-Muhadhdhab fī fiqh madhhab al-Imām al-Shāfi`ī*. (A. A. Mawjūd, Ed.). Dār al-Ma'rifah.
- Al-Qarafi, S. A. (1994). *Al-Zahira (Vol. 5)*. (M. Haji, Ed.). Dar al-Gharb al-Islami.
- Anderson, J. (2014). The impact of family structure on the health of children: Effects of divorce. *The Linacre Quarterly*, 81(4).
- Atar, F. (1991). *İslâm Adliye Teşkilâtı*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayını.
- Atçeken, C. (2021). *Türk hukukunda aile arabuluculuğu*. Karatay Üniversitesi.
- Bājī, A. W. S. b. H. b. S. (1999). *Al-Muntaqa Sharh Muwatta' Malik* [The Selected Explanation of the Muwatta' of Malik]. (Vol. 5, p. 405). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Börü, L. (2019). Aile arabuluculuğu konusunda güncel gelişmeler. *II. Uluslararası Kadın ve Hukuk Sempozyumu*.

- Casal, M. M. (2005). Divorce mediation in Europe: An introductory outline. *Electronic Journal of Comparative Law*, 9(2).
- Charlton, R., & Dewdney, M. (2004). *The mediator's handbook* (2nd ed.). Lawbook Co.
- Creighton, J. L. (1980). A tutorial: Acting as a conflict conciliator. *Environmental Professional*, 2(1).
- Cusairi, R. B. M. (2013). *The application of Islamic Shari'ah to the Muslim minority living in the UK: A comparative study on family mediation between English law and faith-based med-arb at Shari'ah councils* (PhD thesis, Glasgow Caledonian University).
- Coşkun, S. Y. (2019). Advantages and disadvantages of mediation in family disputes. In *9th International Social Sciences Conference in the Balkans*.
- Demircioğlu, H. R. (2015). Aile hukuku uyuşmazlıkları bakımından 6325 sayılı hukuk uyuşmazlıklarında arabuluculuk kanunu'nun uygulanabilirliği. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 6(23).
- Duran, S. (2022). *Türk aile hukukundan doğan uyuşmazlıklarda arabuluculuk*. [Master tezi, İzmir Ekonomi Üniversitesi].
- Emery, R. (1995). Renegotiating family relationships: Divorce, child custody, and mediation. *Family Court Review*, 43(1).
- Ercan, I. (2007). Aile mahkemesinde uyuşmazlıkların sulh yoluyla çözülmesi. in A. G. Yavuz (Ed.), *Prof. Dr. A. Kadir Yavuz'a armağan*. Istanbul.
- Erdoğan, S. (2017). İslam aile hukukunda şiddetli geçimsizlik (şikak) durumunda hakem tayini ve tayin edilen hakemlerin yetkileri. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Erickson, R. L. (2001, August 21-23). *Presentation: Mediation of an illegal dumping case*. [Conference presentation]. Annual Partnership Conference.
- Friess, J. W. (1986). *The source of power of mediators in the resolution of conflict* (Master's thesis, University of Wisconsin).
- Folger, J. P., & Bush, R. A. B. (2005). *The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition*. Jossey-Bass.
- Hagshah, F. I. F. (2013). *Arbitration in Islamic Shari'a; A comparative study with international law and English law* [Doctoral dissertation, Lancaster University].
- Hak, N. A. (2002). *Islamic arbitration (Tahkim) and mediation in resolving family disputes: A comparative study under Malaysian and English law* (PhD dissertation, Glasgow Caledonian University).
- Hallaq, W. B. (1997). *A history of Islamic legal theories: An introduction to Sunni Usul al-Fiqh*. Cambridge University Press.

- Ibn al-‘Arabi, M. (1957). *Ahkam al-Qur’an* (Vol. 1, p. 427). Dar al-Kutub al-‘Arabiyyah.
- Ibn Qayyim al-Jawziyya, S. A. M. (1966). *Zad al-Ma’ad* (Vol. 4). Ansar al-Sunnah.
- Ibn Qudāmah, M. A. (1997). *Al-Mughnī*.
- Koltaş, H. (2016). *Sulhte yargısal yükümlülük ve sorumluluk* [Unpublished master’s thesis]. Institute of Social Sciences.
- Köse, T., & Beriker, N. (2012). Islamic mediation in Turkey: The role of Ulema. *Negotiation and Conflict Management Research*, 5(2).
- Lukito, R. (2006). Religious ADR: Mediation in Islamic family law tradition. *Al-Jami’ah: Journal of Islamic Studies*, 44(2).
- Mâverdi, E. (2003). *El-Ahkâmu’s-sultâniyye ve’l-velâyâtu’d-dîniyye* [The Ordinances of Government]. Dâru’l-Kutubi’l-İlmiyye.
- Mejelle*. (2001). Art. 1826. (C. R. Tyser et al., Trans.). The Other Press. (Original work published 1876).
- Moore, C. W. (2014). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. Jossey-Bass.
- Özbay, I. (2006). Alternative dispute resolution methods. *Anadolu University Journal of Law*, 10.
- Özbek, M. S. (2013). *Alternatif uyuşmazlık çözümü*. Yetkin Yayınları.
- Özmumcu, S. (2021). *Arabuluculuk modelleri*. On İki Levha Yayıncılık.
- Parkinson, L., & Robinson, N. (2011). *Family mediation: Appropriate dispute resolution in a new family justice system*. Family Law.
- Riskin, L. L. (1996). Understanding mediators’ orientations, strategies, and techniques: A grid for the perplexed. *Harvard Negotiation Law Review*.
- Robins, E., & Deenenberg, T. S. (1976). *A guide for labor mediators*. University of Hawaii.
- Shah, S. S. (2009). Mediation in marital discord in Islamic law: Legislative foundation and contemporary application. *Arab Law Quarterly*, 23(3).
- Şahan, S. (2019). *Medeni usul hukukunda sulh* [Master’s thezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Şen, Y. (2012). İslâm Hukukunda Arabuluculuk. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(22).
- Temel, A. (2019). Possible contributions of the mediator-arbitrator practice in Islamic family law to family mediation in Turkey. *Darulfunun Theology*, 30(2).
- Yaşa, U. (2019). *The necessity of family mediation in preserving family integrity* [Master’s thesis, Institute of Health Sciences].
- Yaylalı, D. (1993). *İslam Hukukunda Sulh*. Taştan Matbaacılık.

Yılmaz, İ. (2017). The legalization of the arbitration institution as a preventive measure the divorce in Islamic family law. *Turkish Studies*, 12(10).

Zahraa, M., & Abdul Hak, N. A. (2006). Tahkīm (Arbitration) in Islamic law within the context of family disputes. *Arab Law Quarterly*, 20(1).

Websites and Government documents

Al-Kaylani, A. (2004, April 21-22). *Dawr mu'assasāt al-mujtama' li-al-tasaddi li-zahirat al-talaq* [Role of community institutions in addressing the phenomenon of divorce] [Paper presentation]. International Conference on Zahirat al-Talaq, al-Asbab al-Athar al-'Ilaj, al-Shariqah, United Arab Emirates. *Sahih Al-Buhari*, vol 3, book 49, <https://sunnah.com/bukhari/53/4> accessed on 29 October 2023.

The Code of Civil Procedure (CCP) (1926) No. 6100.

Turkish Statistical Institute (Turkstat), Family Structure Survey (2014) <www.tuik.gov.tr> accessed on 30 June 2024.

Turkish Mediation Law in Legal Disputes, article 4.

Sokrates ve Kendilik Sorunu

Socrates and the Problem of Self-Knowledge

Mustafa DİKMEN, Dr. Öğr. Üyesi | Assistant Professor
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mustafa.dikmen@comu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8737-0789
ROR: 05rsv8p09

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 25.10.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 04.12.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.12.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Dikmen, M. (2024). Sokrates ve Kendilik Sorunu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 529-549.
<https://doi.org/ded.1573634>

Öz

Bu çalışmada Antik Yunan'daki kendilik pratiği, Sokrates üzerinden okunmaya çalışılacaktır. Ancak Sokrates felsefesini Platon felsefesi yoluyla öğrenmemizden dolayı, bu soruna Platon felsefesinin de katılması elzemdir. Felsefe tarihinde daha çok sistem felsefesi içerisinde değerlendirilen ve *insanın* konu edindiği bir felsefe olarak karşımıza çıkan bu düşünce biçiminin Sokrates, Platon ve Aristoteles'e, buradan da Ortaçağ'a dek uzanan uzun bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Delphi'deki Apollon Tapınağı'nın girişinde altın harflerle yer alan ve *Kendini Bil* anlamına gelen *Gnothi Seauton* kavramı, bu geleneğin başladığı nokta olarak işaretlenebilir. Öte yandan Herakleitos'un "*Kendimi Araştırdım*" ifadesi, yine bu geleneğin bir devamı olarak okunabilir. Bu geleneğin insanı konu etmesi ve insanın ne türden epistemik ve ontolojik koşullarca var olduğunu araştırması, onun doğasını ve erdemlerini konu etmesi, kendilik pratiği açısından okunmaya imkân tanımaktadır. Sokrates açısından kendilik sorununun çözümü adına başlangıç noktası diyalog veya diyalektik bir düşünceyle ilişkide olmaktır. Bu ilişki vasıtasıyla insanın ahlaki bir özne oluşa kapı araladığı ve kendi olma yolunda ilk adımı attığı söylenebilir.

Bu yönüyle çalışmada ele alınacak konu Antik Yunan'dan başlayarak, Roma-Helenistik kültürüne ve oradan da modern düşüncede oluşmaya başladığı şekliyle özne düşüncesine uzanan geniş bir yelpazenin ilk ayağı olarak Sokrates'in başlatıcısı olduğunu düşündüğüm bir geleneğin ön izleklerini incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Felsefe Tarihi, Antikçağ Felsefesi, Sokrates, Kendilik Pratiği, Felsefe

&

Abstract

This study aims to examine the practice of the self in Ancient Greece through Socrates. However, since our understanding of Socrates' philosophy is mediated through Plato, it is essential to incorporate Plato's philosophy into this analysis. Within the history of philosophy, this line of thought, often categorized as part of the philosophy of systems and centered on human existence, can be traced back to Socrates, Plato, and Aristotle, extending its influence through to the Middle Ages. The concept of *Gnothi Seauton*, which means "Know Thyself," inscribed in gold letters at the entrance of the Temple of Apollo in Delphi,

can be marked as the starting point of this tradition. On the other hand, Heraclitus' statement "I Investigated Myself" can be read as a continuation of this tradition. This tradition deals with humanitys, investigates the epistemic and ontological conditions under which humans exist, as well as their nature and virtues, offers a framework for interpreting it as a practice of the self. For Socrates, the starting point for the solution of the problem of the self is to be in a relationship with dialogic or dialectical thought. Through this engagement, one may argue that an individual begins the journey of becoming a moral subject and takes the first step toward realizing their true self.

In this respect, the focus of this study is to examine the foundational trajectories of a tradition that Socrates initiated. This tradition forms the first stage of a broad spectrum, beginning in Ancient Greece, extending into Roman-Hellenistic culture and contributing to the development of the modern concept of the the subject

Keywords: History of Philosophy, Philosophy of Antiquity, Socrates, Practice of Self, Philosophy

Giriş

İnsanın mahiyeti sorunsalı, çok eskiden bu yana tartışılan konuların başında gelmektedir. İnsana dair her sorunun başlangıcında onun özünün ne olduğu, evrendeki yerine dair bir soruşturmanın var olduğu söylenebilir. Dahası, bu varoluşun kökenine ek olarak insanın dünyadaki anlam arayışına dair olan "niçin buradayız" veya "ne yapmalıyız" sorularıyla bu arayışın daha da perçinleştiği söylenebilir (Stevenson vd., 2020). Bu yönüyle felsefe tarihinde bu soruların/sorunların evrenin kökenine dair bir araştırmadan (arkhe problemi) sonra gelmesi de manidardır. Nitekim pre-Sokratik düşünce, genel olarak ilkel bir kozmoloji ve ilkel bir antropolojinin sentezi biçiminde ortaya çıkmış ve mitolojik bir görünüm arz etmektedir. Cassirer bu konuda önemli bir noktaya değinir ve "dünyanın başlangıcı sorunu ayrılmaz bir şekilde insanın başlangıcı sorunu ile birbirine karışmıştır" der. Bu yönüyle din, Cassirer'e göre bu mitsel açıklamaları ortadan kaldırmaz ama biçimini değiştirir. Dahası, bu noktadan sonra kendini bilmenin artık kuramsal bir ilgi olmak yerine insanın temel bir gereksinimi olduğu ortaya konur (Cassirer, 1980). Buradan hareketle Herakleitos'un bir sınır çizgisi üzerinde durduğunu ve doğanın gizliliği ile insanın gizliliği arasında bir paralellik olduğunu ifade etmesiyle insan sorununa ve dolayısıyla da kendilik sorununa bir başlangıç noktası oluşturduğu söylenebilir. Herakleitos'un *Kendimi Araştırdım* (Heraklitos, 2009) ifadesi bu açıdan insanın kendisini düşünme/bilme (self-reflection) yönün-

deki ilk atılımdır ve Herakleitos'un, Sokrates'in öncüsü olduğu noktasında bize bazı ipuçları verir. Fakat yine de insan sorunsalında belirginleşen bu noktanın tam manasıyla Sokrates felsefesinde ortaya çıktığı da aşikârdır (Cassirer, 1980).

Sokrates, bu noktada bir başlatıcı olarak insanın evrendeki yerinden ziyade insanın kendisiyle hemhal olan bir felsefe geliştirme yolundaki ilk adımı Sofistlerden hemen sonra ortaya atmış ve insanın kendi ile olan ilişkisine dair bir felsefe geliştirmiştir. Bu noktada değinilmesi gereken önemli bir konu da Sokrates'in yazılı hiçbir eserinin olmaması dolayısıyla, Sokrates'te kendilik sorununu irdelerken mecburen Platon düşüncesine de atıflar yapmak zorunda kalınmasıdır. Nitekim Platon, Sokrates'e ihanet edercesine üstadının yazmama geleneğine ters bir şekilde, Sokrates'in felsefeyi sözlü bir pratik olarak görmesine karşıt olarak, Antik Yunan'da felsefenin dönüştürücü etkisini kullanarak toplumsal ve politik hayatı yeniden şekillendirebileceği inancıyla düşüncesini yazıya geçirmiştir (Allen, 2011). Bu açıdan Sokrates'in felsefesinin bilinmesindeki temel kaynaklardan olan Platon'un eserleri Sokrates'teki kendilik sorununu anlama noktasında önemli bir yere sahiptir.

İlk olarak onun felsefesinin bir tepki felsefesi olduğunu, kendi döneminde Sofistlerle birlikte ortaya çıkan ve insana dair oluşan felsefi algının yanlışlığını ortaya koymak isteyen bir Sokrates portresiyle karşı karşıya kaldığımızı görürüz. Protagoras'ın İnsan her şeyin ölçüsüdür ifadesiyle insanın ne olduğu sorusuna verdiği bir yanıtı tepki olarak insanın ne olduğunun bilinmesi adına bir insan felsefesi yapmayı deneyen Sokrates için ilk aşama insanı soruşturmak ve insanın ontolojik değerini belirlemektir. Nitekim bu açıdan Conford'un Sokrates öncesi felsefeyi doğanın keşfiyle, Sokrates felsefesini de insanın ruhunun keşfiyle başlatması gayet yerindedir (Macdonald, 2003).

Sokrates ile birlikte felsefenin temel konusu haline gelen insan sorunsalının çözümü noktasında kimi çözüm önerileri sunulmuş ve bir sınır hattı olarak kendilik araştırması bu noktada çözümlerden biri olarak görülmüştür. Sokratesçi kendilik kaygısı, kişinin eylemlerinin iyi ya da kötü olduğunun bilinmesine yarayacak ve böylece kişi, kendisi için hangi eylemde bulunursa iyiye, hangi eylemde bulunursa kötüye doğru bir yol aldığını görebilme imkânına sahip olacaktır. Fakat bu kendilik araştırması, yalnızca bireysel bir temelde kalmayıp, karşı karşıya kalınan muhatapların da kendilerini bilmesinde veya tanınmasında oldukça önemli bir rol oynayacaktır. Bu yönüyle Sokrates, gücünün yettiğince herkesin kendini tanıması ya da bilmesi noktasında bir hakikat doğurtucu olduğunu iddia eder. Nitekim Russ'a göre Sokrates için asıl mesele "Onun en üstün erdemi, öğrenme, öğretme

ve yaşama bakımından bilmenin her insanın kendine, içindeki ‘evrensel’e doğru bir dönüş, bir dönüşüm olduğunu göstermesi ve kanıtlamasıdır.” (Russ, 2021).

Sokrates için felsefe, bir bilgi yığılımı veya birikimi değil, değiştirici ve dönüştürücü etkisi bulunan bir şeydir ve bu açıdan yapılması gereken ilk şey öznenin kendisini bilmesi ve tanınmasıdır. Peki bu tanıma ve bilme nasıl mümkün olmaktadır? Bunun öğrenilebilmesi adına Sokrates felsefesinin merkezi temalarından biri olan “bir şey bildiğim varsa o da hiçbir şey bilmediğimdir” cümlesinde beliren insanın bilgelik yolunda öncelikle bir şey bilmediğinin bilincinde olunması gerekir (Platon, 2021a; 2021b). Bu noktadan sonra bir şey bilmeyen ama bir şey bilmediğinin bilincinde olarak özne, öğrenmeye ve dolayısıyla da eyleme muktedir hale gelecektir. Nitekim öznenin bir şey bilmediğinin bilincinde olmasına katkı sağlayan bu yöntemin eğitim programları dâhilinde sokratik yöntem adıyla kullanılır olması dikkate değerdir.

Bu bağlamlardan yola çıkıldığında, Sokrates ve kendilik sorunu konulu bir çalışmanın girizgahı olarak çizilebilecek ilk hat, Antik Yunan’da Apollon Tapınağı’nda yazılı olan Gnothi Seauton (Kendini Bil) ile Epimeleia Heautou (Kendilik Kaygısı) üzerindeki bir çizgiyi takip edip sonrasında bu konuyu Sokrates açısından araştırmaktır.

Gnothi Seauton (Kendini Bil) ve Epimeleia Heautou (Kendilik Kaygısı)

Hem felsefi hem de dinsel¹ açıdan oldukça velut okumalara sebep olmuş ve Antik Yunan düşüncesinden başlayıp Hıristiyan Ortaçağ’ına ve modern dönemin sonuna dek sistem filozoflarınca bir şekilde düstur edinilmiş olan Gnothi Seauton kavramı, felsefenin başat kavramlarından biri olmuştur. Her çağda, o çağın varoluş kipliği ve tarihsel hakikatlerince yeniden yorumlanmış ve fakat varlığını bir şekilde sürdürmüş olan bu kavram, ortaya çıktığı andan itibaren bir kaygının ürünü olarak okunmalıdır. Bu kaygının ortak noktası ise "kendilik"tir.

Bu kavramın tarihsel olarak geçirmiş olduğu anlam kaymalarının olduğunu hatırdta tutmak gereklidir. Nitekim Foucault da bu noktada bu kavramın ilk olarak sonraki kazanmış olduğu anlama sahip olmadığını ifade eder. Ayrıca Foucault, bu açıdan Gnothi Seauton kavramının ilkin dinsel bir içerikte şekillendiğini ve Delphi’ye, tanrılardan kendileri ve siteleri için dua etmek, kurban sunmak vb. gibi işler için gidenlere yönelik vurgular içerdiğini söyler. Bir mabedin içe-

¹ Bu noktada Foucaultcu sorunsallaştırmalara konu olan “kendilik bilgisinin” yalnızca Hıristiyanlıkta revaçta olduğunu söylemek yetersizdir. Nitekim İslam düşüncesinde de revaçta olan bu kavram şu şekilde bir değişim ve dönüşüm geçirmiştir: “Men arefe nefsehu fekad arefe rabbehu” (Kendini bilen Rabbin bilir. Ayrıntılı bilgi için bk. Açikel (1998).

risinde belirlenen formlar ve normlara göre hareket etme biçiminin bir yansıması olarak *Kendini Bil* ifadesi, ilkin, öznenin kendisinin ancak ve ancak bir ölümlü olduğunun bilincinde olarak Tanrı olamayacağını ve tanrılardan bir şey isterken ölçülü olmak gerektiğini hatırlatan bir ifadedir (Foucault, 2015).

Fakat tarihsel olarak sonraki dönemlerde felsefi bir buyruk olarak anlaşılmaya da başlanan bu kavram Sokrates ile birlikte felsefenin merkezine yerleşir ve böylece dinsel olduğu kadar felsefi bir kavram olarak da karşımıza çıkar. Örneğin Sokrates, *Savunma*'da kendisini savunurken, Khairaphon'un, Delphi'ye gidip Sokrates'ten daha yüce bir bilgenin olup olmadığını sorup, ondan başka daha yüce bir bilgenin olmadığı cevabını almasını anlatır ve devamında da kendisinin bilge olmadığını bildiği halde bunun neden böyle olduğunu araştırmaya konulur. Netice olarak Sokrates, şunun farkına varır: Bilge olmadığını bilincinde olan tek kişi kendisidir ve bu nedenle Sokrates bilge olmaya layık olan kişidir (Platon, 2021b; Hadot, 2011).

Peki ama Sokrates'in bilgeliği etrafında beliren bu kendini tanıma olgusunun epistemolojik dayanakları nelerdir? Çünkü Sokrates, en azından *Savunma*'da bahsedildiği üzere, bir şey bilmeyendir ve bu bir şey bilmeyen bir kişi nasıl yüce bilgilerden bir tanesi haline gelebilmektedir? Bu sorunun yanıtlanabilmesi için Foucault'nun *Gnothi Seauton* ve *Epimeleia Heautou* kavramları arasındaki ilişkiye dair söylediklerine bakmak gereklidir.

Epimeleia Heautou genel olarak "kendi kendiyile meşgul olmak" (Foucault, 2020) anlamına gelmektedir. Nitekim Sokrates, *Savunma*'da kendisini savunduğu noktaların birinde kişilere kendileriyle ilgilenmelerini ve kendilerine özen göstermeleri gerektiğini salık verir ki bu salık verme eylemi bir yönüyle de tanrısaldır. Tikel olarak ifade edebileceğimiz Epimeleia Heautou kavramı, ilkin öznenin kendiliği adına kaygılanması, iyi ve güzel olanı bulma noktasında ister kendisi isterse de bir üstat ya da mürşit ile birlikte belirli itiraf, oruç vb. asketik uygulamalar neticesinde nesneleşecek kadar üst seviye bir varlığa dönüşmesi sürecinin başlangıcıdır. Sokrates, *Savunma*'da insanları azarlarken durmadan şu şekilde konuşmaktadır: Servetiniz, ününüz, onurunuz için kaygı duyuyor ve bunlarla ilgileniyorsunuz ama niçin erdeminiz ve ruhunuz için kaygılanmıyor ya da bunlarla ilgilenmiyorsunuz (epimelêtheiê)? Burada açıkça görüldüğü üzere yurttaşlarını daha ulvi bir amaç uğruna, daha küçük işlerle uğraşmaktan alıkoymaya çalışmaktadır. Yine fark edileceği üzere Sokratesçi düşüncede Epimeleia Heautou kavramı Gnothi Seauton'a giden yolda bir başlangıç noktasıdır. Çünkü Sokrates'in kendini bilen bir birey inşasında ilkin yapması gereken şey,

insanların kendisiyle hemhal olmaya başlamasını ve kendilerine ihtimam göstermesini sağlamaktır: “Kendilik kaygısı insanların etine saplanması, varoluşlarına nüfuz etmesi gereken bir iğne; bir huzursuzluk ilkesi, bir hareket ilkesi, varoluş boyunca sürekli endişe veren bir ilkedir.” (Foucault, 2015).

Foucault bu noktada Gnothi Seauton ile Epimeleia Heautou arasındaki anlamsal derinliğin giderek belirsizleştiğinden ve Gnothi Seauton’un, Hıristiyanlıkta, Ortaçağ’da ve modern dönemde dahi oldukça revaçta olmasına rağmen, diğer kavramın unutulduğundan da bahsetmektedir. Fakat burada Foucaultcu paradigmanın bireysellikten beslenen bir kavrama daha fazla ağırlık vermek istemesi Gnothi Seauton kavramının dinselikten kaynaklandığını açıkladığını da vurgulamak gerekir. Foucault’ya göre kendini tanı kavramını şekillendiren dinsel buyruklar ya da bir dini liderin/mürşidin (kilise, manastır vb.) etrafında şekillenmesi, bu kendilik pratiklerinin şekillenmesinde ve metodik hale getirilmesinde bir iktidar paradigmasını da beraberinde getirmektedir. Sokrates’e geri döndüğünde bu kendini tanıma imkânının ve kendiliğin tanıtılmasının tanrılar tarafından kendisine verilen bir ödev olduğu da hatırd tutulmalıdır.

Sokratesçi kendilik kaygısının sorunsallaştırıldığı ve gündeme taşındığı bir diğer metin de kuşku yok ki *Alkibiades* diyalogudur. Sokrates burada, kendilik kaygısı etiğinin nasıl olması gerektiğinden hareketle bir düşünüm gerçekleştirir ki buradaki asıl vurgu da Gnothi Seauton’un oluşum aşamasında başat rol oynayan Epimeleia Heautou’nun nasıllığıyla ilgilidir. Kendilik kaygısı bu noktada bir seçimle başlar denebilir. Nitekim Alkibiades’i uzunca bir zamandır takip eden, fakat onunla hiç konuşmamış olan Sokrates, tanrıdan Alkibiades ile konuşması telkinini aldıktan sonra harekete geçer ve onunla konuşmaya başlar. Bu noktada Alkibiades’in yönetimde görev almaya hazırlanan bir kişi portresinde resmedilmesi, Foucault adına kendiliğin başladığı noktayı gösterir. Çünkü kendilik bir tercih ve bir seçimdir, başkaları üzerinde yönetsel bir yetkeye sahip olma imkânımız varken yapmamız gereken bir tercih ya da seçim. Dahası bu seçim boyutunu ileri bir noktaya taşımak da mümkündür, çünkü Sokrates, bu metinde Epimeleia Heautou’nun başlangıcı sayılabilecek şu soruyu sorar: “Peki bundan vazgeçelim Alkibiades. Seninle ilgili konuşalım. Ne amaçlıyorsun? Şimdiki gibi kalmak niyetinde misin, yoksa kendinle biraz olsun ilgilenmek istiyor musun?” (Platon, 2019b).

Bu yönüyle Sokratesçi kendilik kaygısı geleneğinin arka planında Antik Yunan geleneğinin önemli bir rol oynadığını söylemek gerekir. Sokratesçi kendilik kaygısının açığa çıkış anlarından birini oluşturan *Alkibiades* diyalogunun bize gösterdiği bir diğer şey de kendilik kaygısının bir kriz anında gerçekleşmeye başladığıdır.

Sokrates ve Kendilik

Sokrates, yapmış olduğu yürüyüşte Phaidros'a Delphoi Tapınağı'ndaki kehanete uygun olarak henüz kendisini bilmediğini ve kendisini bilmezken mit/efsane türünden şeylere inanmasının ya da bunların doğru olup olmadığını araştırmasının uygun olmayacağını, bunları araştırmaktansa kendisini araştırmanın daha doğru olacağını ifade eder. Sokrates için kendilik her şeyden önce gelen şeydir. Bu yönüyle içsel yolculuğun yapılmadan dışsal bir araştırmanın fayda vermeyeceği de açıktır (Platon, 2017). Bunun bir temsili olması bakımından Symposion'daki bir Sokrates portresi dikkate değerdir. Aristodemos, kutlama için Agathon'un evine giderken Sokrates ile karşılaşır ve birlikte Agathon'un ziyafetine katılmaya karar verirler. Yolda yürürken Sokrates, Aristodemos'un ardında kalır ve kendiyile ilgilenmeye (heautoi) başlar (Platon, 2007) ve bir süre sonra Agathon'un evine kendi başına varır. Sokrates'in burada yapmış olduğu eylem kendi üzerine düşünmedir ve kendini her şeyden soyutlayarak yaptığı bu eylemin amacı iyi ve kötü niteliklerini tanımadır (Strauss, 2003).

Sokrates'in *Alkibiades* diyalogunun başında, kendisinin neden Alkibiades ile ilgilenmeye başladığı vurgulanmıştı, çünkü Sokrates, Atina hakkında karar verici olma yönüyle yönetimselliğe, kendisinin şöhreti ve güzelliği bakımından da bedeniyle ilgilenmesi açısından Alkibiades'i uyarır ve ona farklı bir kendilik etiği önerir. Ona göre kişinin kendisiyle ilgilenmek, "gurur bulutlarını dağıtan" (Platon, 2017) bir şeydir. Öte yandan Sokrates'in bu noktada ilgilendiği yön fiziksel gerçeklik değildir: "Ey Atinalılar, gerçekte benim fiziksel kurgularla hiçbir ilişkim bulunmamaktadır." (Platon, 2021b). O halde Sokratesçi kendilik sorununda ya da Sokrates felsefesinin genelinde önemli rol oynayan fizikalite değildir. Öyleyse Sokratesçi kendilik sorununu diğer açıdan ele almak gerektiği yolundaki bir diğer iddiadan yola çıkılacak olduğunda karşımıza neler çıkacaktır? Metafizik tezlerden bir tanesi Sokratesçi kendilik bilgisinin kendilik-oluşturma olduğu düşüncesidir. Fakat, Sokratesçi bu kendilik bilgisinin edimsellik kazanmasında gözlemin ya da içe-bakışın yeterli olmayacağı, bunlarla birlikte (algı, dikkat) pratik ve belirleyici bir çabanın da gerekli olduğu açıktır. Tarihsel normlara bağlı olarak kendini oluşturma bir yönüyle toplumsal değer yargılarıyla iç içe geçmiş vaziyettedir. Bu haliyle de kendini oluşturmmanın genel veya ideal ve özel ya da olgusal olmak üzere ikili bir odak noktası olduğundan söz edilebilir (Moore, 2015).

Metafiziksel bağlam açısından Sokrates'in kendini bilmeyi özellikle idealar bağlamında ele aldığı görülmektedir. Bu yüzden Aristoteles onun hakkında şöyle söylemektedir: "Genelde etiğe ilişkin meselelerle ilgilenen Sokrates, ilkin

tümel olanı aramış ve dikkatini tanımlar hakkında akıl yürütmeye yöneltmiştir. Daima değişen duyulur olanlar için ortak bir tanımın imkânsız olması dolayısıyla, bunun duyulur olanlar değil de başka türden var olanlar (idealar) hakkında olduğunu ileri sürmüştür.” (Aristoteles, 2018) Sokrates bu yüzden kendilik noktasında ilkin kendi ifadesinin anlamını sorgulayarak işe başlamış ve bu kendilik bilgisine ulaşabilmek adına, değişen ya da değişebilir olan kendilikten ötede değişmez olan öz-kendiliği aramaya çabalamıştır.

Bilgiyi, sanı ve doxa’dan ayıran Sokrates için “bilmek, bilgiyi kazanmaktan başka bir şey değildir.” (Platon, 2021a). Kişinin bilme edimiyle birlikte kendisini değiştirip dönüştüreceği ve nihayetinde de kendini bileceği yolda ilk olarak diyalektiği işe koştan Sokrates, ruhun arındırılmasında ve kendiliğe ulaşılmasında önemli bir rol oynar:

Hangi konuda olursa olsun, her şeyin özünü metotla kavramayı deneyen başka bir bilim yoktur. (...) Yalnız diyalektik metodu, varsayımları birer birer atarak, ilkenin ta kendisine yükselir. Orada kendini sağlama bağlar. Yalnız o, ruhun gözünü, gömülü olduğu dünyanın çamurundan kurtarır (Platon, 1999).

Bilgi, erdem ve mutluluk noktasında insanın bilgi vasıtasıyla erdemli olacağına ve erdemli olmanın da kişiyi mutlu bir yaşam sürmeye götüreceğine inanan Sokratesçi düşüncüyü bu perspektiften okuduğumuzda, bu üçlü arasındaki ilişkinin kendini tanıma yolunda önemli bir rol oynadığını söylemek gerekir. Sokrates, ruhun en yüksek iyiye ulaşmadaki araçlarından olan bilginin kişiyi bilgili biri yapmayacağını, bunu ancak edimselliğe döktüğünde ve pratik hayatın içinde “bilgelik yolunda” olmanın kişiye yarar sağlayacağını düşünür. Bilgeliğin başlangıcında kendini tanıma vardır ve erdemli, dolayısıyla da mutlu bir hayata götüren şeyin de bilgelikten geçtiği vakidir.

Bu yönüyle Sokrates için önemi haiz olan bu üçlü sacayağının (bilgi, erdem, mutluluk) kazanılacağı yer pek tabii ki toplumsal *praxis*’tir. Bilgeliğin gerçekleşeceği ya da erdemli olmanın meydana geleceği yer sosyal hayattır ve bu sosyal hayatın içerisindeki praxis’lerin değiştirilip dönüştürülmesi de yine kendilik kavramıyla yakından irtibatlıdır.² Bu konuda Phaidros diyalogu yol göstericidir. Nitekim Sokrates ve arkadaşı Phaidros, Atina’nın surları dışındaki doğada bir gezintiye çıkarlar ve Sokrates’in buradaki doğayı ilk kez görüşüne şaşıran Phaidros, bu duruma şaşırır. Sokrates bu durum karşısında “sevgili dostum beni affet! Ben her zaman öğrenmeye çalışan bir insanım. Kırılarda ya da ağaçlarda bir şey öğrenme şansım yok ama kentlerdeki insanlardan bir şey öğrenebilirim.” (Platon, 2017) diye karşılık verir.

2 Bu konuda toplumsal olanı değiştirmeye niyetlenen Alkibiades diyalogu ayrı bir önem taşımaktadır.

Kendilik sorunsalında, kişinin kendiliğini bulması için herkesin kendisinin kendiliğinin farkına varabilmesi için bir mukallit rolü oynamasından ziyade, kendi bireysel çabalarının sonucunda ulaşılabilecek bir kendiliği bulması daha elzemdir. Çünkü kendilik sorunsalı, yukarıda da belirtildiği üzere hakikat, bilgi ve erdem sorunsallarıyla bağıntılıdır. Bu bağıntının çözülmesinde ilk olarak kişinin kendi bilinçsizliğine varması gerekmekte, ikinci olarak da bundan sonra, iyiye ulaşacak yetkinliğe ulaşmak gerekmektedir. Bu yüzden Bauman, Sokratesçi kendilik sorunsalı adına, onun amacının “insanları her şeyden önce kendi akıllarını dinlemelerine ve bu münasebetle bireysel özerklik ve sorumluluğa çağrıda bulunan bir mesajdır. Ona göre, insan yaşamının hedefi taklit değil özgün bir sanatsal yaratım” olduğunu ifade ederek (Bauman, 2011), Sokratesçi kendilik sorunsalını sanatsal etik bağlamında ele almıştır. Kişi, Nietzscheci deyimle kendini yontarken kendi aletini de kendisinin üretmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda kendini bilmenin ontolojik bir kaygı üzerine bina edildiğini de söylemek gereklidir. Sokrates için asıl mesele, üzerinde konuşulan konu değil, bilhassa konuşandır. Çünkü konuşan kişinin söylediklerine verdiği cevaplarla Sokrates, kendisi üzerinde düşünmeye zorlar ve böylece karşısındaki kişide kendisinin sorunsallaştırılması anını başlatır. Sokrates için esas mesele iyinin ve güzelin mahiyetinin bilinmesi kadar, bunun eyleme geçirilip evrensel bir erdem ahlakı (Zeller, 2022) da geliştirmeye çalışmaktadır. Bu durum *Lakhes* diyalogunda daha da belirgin hale gelir. Nitekim diyalogun karakterlerinden olan Nikias, Sokrates için şöyle söyler:

“Sokrates’in ister tanıdıklarından ister soyu sopundan bir kimse onunla konuşmak için yanına vardı mı, nereden açarsa açsın, sözün gelişi onu döndürüp dolaştırıp içindekileri söylemeye, şimdi nasıl yaşadığını, geçmişte nasıl yaşamış olduğunu anlatmaya sürükler; iş bir kere buraya döküldü mü, Sokrates onun bütün dediklerini elekten geçirmeden yakasını bırakmaz. Ben onun böyle oluşuna alıştım; onunla konuştum mu, buna katlanmak gerektiğini, benim de kurtulamayacağımı bilirim. Ama onunla buluşmayı severim. Lysimakhos; çünkü, bugünkü ettiklerimizden hangileri iyi değildir, bana bunun gösterilmesini de hiç kötü bulmam. Bence insan bundan kaçınmaz da yaşlandıkça aklın kendiliğinden geleceğini sanacağına Solon’un dediğine uyup yaşadıkça öğrenmek ister, bunu faydalı bulursa gelecek için daha hazırlıklı olur. Sokrates’in sorguya çekmesi benim için yeni bir şey, olmadığı gibi hoşuma gitmeyen bir şey de değildir; o burada oldukça sözün gençler üzerinde değil, bizim üzerimizde döneceğini önceden biliyor gibiydim. Gene söyleyeyim: Sokrates’in bizimle dilediğini konuşmasına benim bir diyeceğim yok.” (Platon, 2002).

Bu sözlerden de anlaşılacağı üzere, Sokrates'in esas amacı, konuşan kişideki değişim ve dönüşümün başlatıcısı olabilmek adına bir girişimde bulunmaktır. Bu yönüyle onun kendisini neden bir at sineğine (Platon, 2021b) benzettiği de açığa çıkar. O, kişiyi bir varoluşa hazırlamak için hareket ettirici bir güç olmak niyetindedir, onun hedefi, diyaloga girdiği kişinin kendi ben'inin farkına varması, kendini inceleme nesnesi haline getirmesidir. Savunma'daki Sokrates'in yurttaşları servet, ün ve şeref noktasındaki edimlerine dair uyarıları oldukça dikkat çekicidir. Sokrates burada, yurttaşların yüzeydeki bilgilerle çok ilgilendikleri halde, ruha yönelik bilgilerle ya da benliği ayakta tutan değerlerle hiç ilgilenmemelerini şartı bulur. Ona göre insanın bu türden değerlerin neler olduğunu sorgulaması kendilik yolundaki adımlardan bir tanesidir. Onun için Sokrates, bilgidен ziyade insanın kendiliğinin farkına varılması için bir at sineği rolü oynamaktadır, çünkü onun için esas sorun herhangi bir şeyin bilinmesinden ziyade nasıl var olunacağı ya da kişinin nasıl kendisi olacağıdır:

Rahat bir hayat yaşamayı kabul etmediğim ve insanların çoğunun ilgilendiği para, mal, mülk, askeri ve siyasi görevler, her türlü siyasi ortaklıklar ve kent içinde oluşan gruplaşmalar peşinden koşmadığım için neler çekmem, hangi bedelleri ödemem gerekir? Böyle şeylere önem vermenin ne kendime ne de size bir yararı dokunacağına inanmadığımdan her birinizle tek tek bir araya gelerek, size kırımca en büyük iyiliği yapmaya karar verdim. Her birinizin yanına giderek; en anlayışlı hâle gelmeniz, sahip olduğunuz şeylerle değil önce kendinizle, kentin işleriyle değil, önce kentin kendisiyle ilgilenmeniz, diğer konulara da aynı şekilde özen göstermeniz için sizi ikna etme işine soyundum (Platon, 2021b).

Sokrates'e göre insanın sahici bir kendiliğe ulaşabilmesi ve gerçek bir başarıyı elde edebilmesinin yolundaki her bir adımın, insanın varlığının içsel hakikatini arama ve insan ruhunun da hesaba katılmasıyla (Tarnas, 2019) mümkündür. Bu açıdan Sokrates için bilginin de bir anımsama olduğu hesaba katıldığında, kendiliğin bilinmesi de ancak bu yolla mümkün olmaktadır. Ruhun içsel huzuru ve uyumu arayıp bu uyumu (harmonia) yakalayan insanın daha mutlu ve kendisiyle uyumlu olacağını düşünen Sokrates, anımsamadaki temel öge olan Tanrısal düşünceyi burada da iş başına koşar ve bilgece yaşamın en Tanrısal yaşam olduğunu ileri sürer (Platon, 2019a). Bu noktada Sokratesçi kendiliğin gelişmesinde temel önemi haiz bir başka uğrak karşımıza çıkar ki bu da ruhun yetkinleşmesi meselesidir. Her zaman en yüksek iyiyi amaçlayan ve buna ulaşmaya çabalayan insanın akıl sayesinde buna ulaşmasını mümkün gören Sokrates (Taylor, 2018), kişinin düşünsel açıdan nesnel bir karaktere bürünebilmesinin gerekliliğinden söz eder.

En azından düşünsel bazda kişi kendini tanrısal olana vermek ve ideaların bilgisine sahip olmak suretiyle, kendiliğinin de farkına varacak yetkinlikte olacaktır. Kharmides diyalogu bu yönüyle oldukça ilginçtir. Bu diyalogda kendini bilmek ile bilge olmak eşitlenir ve bilge olmak net bir biçimde sorunsallaştırılır ve nicede de kendini bilen insanın neyi bilip neyi bilmeyeceği de ortaya çıkartılır. Herakleitos'un Delfi'deki tanrı hakkında söylemiş olduğu "Delphoi'deki tanrının kehaneti ne açıklıyor ne de gizliyor, yalnızca işaret ediyor" (Herakleitos, 2009) oluşu, ironik bir biçimde önce Sokrates'i bu işaret etmeyi kurcalamaya, ardından da kendini tanıma arzusunu kışkırtmaya götürmüştür. Bu kendini tanıma arzusu, sadece Sokrates'in içsel yolculuğu olarak kalmamış ve kendisinden dışarıya doğru taşan bir kendini aşma arzusuna dönüşmüştür (Rappe, 1995).

Sokratesçi düşünce ve kendilik meselesinde ortaya konulması gereken bir diğer konu ise, Sokratesçi kendiliğin ortaya çıkarılırken kullanılan metot ya da üslup konusudur. Çünkü Sokrates ile birlikte başlayan sistematik dönemin önemli özelliklerinden biri de üslup meselesidir. Onun bu noktada kullanmış olduğu yöntem diyalektiktir ve bu diyalektik yöntemin önemli sacayaklarından biri de ironi'dir (Kierkegaard, 1992; Rappe & Kamtekar, 2009). Denebilir ki Sokrates'in kullanmış olduğu ironik üslup aslında kişinin kendiliğinin farkına varmasındaki temel unsurlardan bir tanesidir. Çünkü Savunma'daki Sokrates'in en bilge kişi oluşu ve aslında bilge addedilen kişileri araştırıp sonrasında bilge olmanın hiçbir şey bilmiyor olmakla eşitlendiği nokta bu yönüyle bir ironidir ve bu ironinin ardında yatan hakikat ise, Sokrates'in kendini en çok bilen oluşudur.

Kendilik Sorununda Sokratik Üslup

Sokratik kendilik sorunun düğümlendiği nokta, Sokrates'in bir şey bilmediğini iddia edip, sonrasında bilgelik açısından kendisinden daha bilge olup olmadığını araştırmaya eğildiği yerdir. Hakeza Sokrates'in hiçbir şey bilmeden nasıl olup da en bilge olduğu ya da kendini en çok bilen olduğu bir muammadır. Felsefe tarihçileri bu sorunu çözüme kavuşturma adına oldukça yoğun bir çaba sarf etmişlerse de bu sorun hala ortada durmaktadır.

Esasında, bu sorunun çözümünü bulabilmek için *Sokratik üslup* ya da *Sokratik ironi* olarak adlandırılan ve Sokratesçi bir metot olarak görülen ironi kavramı oldukça elverişlidir. Çünkü Sokrates'in bu türden sorgulama ve sorunsallaştırmaları yapabilmelerini sağlayan şey budur. Grekçe'deki *eirōneía* fiilinden türe-

yen ironi kavramı (Ayto, 1991), alay ve istihzadan öte bir anlamı barındırmakta ve bunlardan ziyade konuşma, tartışma ve söyleme biçimlerindedir. İronik üslup, felsefe tarihinde ilkin Sokrates tarafından kullanıldığı için *Sokratik yöntem* (Runes, 2010) olarak da adlandırılmıştır.

Sokratik üslup noktasında ilk elden söylenebilecek olan şey, Sokrates'in ironiyi bir konu ve tartışmayı karşısındaki kişiye kabul ettirme amacıyla olduğudur. Sokrates bu açıdan karşısındaki kişinin kendiliğinin farkına varabilmesi adına sorular sorarak neyi ne kadar bildiğini ortaya çıkartmak ister. Buradaki ironi aslında yöntemsel bir nokta olarak düşünülmelidir. Çünkü Sokrates'in ironisi, diyalektiğin bir parçasıdır ki bu ironinin ardından mayotik/doğurtma gelir ki bu da kişinin kendiliğinin farkına varabilmesi yönündeki bir adımdır. Nitekim Sokrates, *Theaitetos*'ta şöyle söyler:

Tanrı beni başkalarını doğurtmaya zorluyor, fakat doğurmayı benim elimden almıştır. Onun için kendim hiç bilge değilim, ruhumun ürünü sayabileceğim hiçbir buluş da gösteremem. Fakat benimle temas edenler ilk önce hiçbir şey bilmiyor gibi görünürler. Oysa tümü sohbetimizin devamı sırasında Tanrı'nın inayetiyle, kendileriyle başkalarının da tanık olduğu gibi, şaşırılacak ilerlemeler gösterirler. Bununla beraber benden, hiçbir şey öğrenmedikleri de açıktır. Bu güzel düşünceler hazinesini yalnızca kendi içlerinde bulur, onu meydana koyarlar. Fakat doğurtma yalnız Tanrıya ve bana özgü olan bir iştir (Platon, 2021a).

Görülebileceği üzere Sokrates'in ironisi kişiye, kendisinin farkında ve bilincinde olabilmesi yolundaki ilk adımı attırmaktadır. Bu yönüyle Sokratik üslup ya da ironi, belirsiz bir konuşmanın uzun uzadıya gidebildiği yere kadar gitmesi değil, bunun ötesinde başı sonu belli bir stratejinin ürünüdür. Sokrates'in karşı çıktığı kitlenin Sofistler olduğu da hesaba katıldığında bu durum daha da açık hale gelecektir. Nitekim Sofistler güzel konuşan oldukları için haklı iken Sokrates buna karşı çıkararak haklı olanın haklıyı bulabilmesi için bir soruşturma yürütür. Bunun için bir örnek vermek gerekirse, Menon diyalogu oldukça uygun olacaktır. Erdem konusunun tartışıldığı bu diyalogda Sokrates, Menon'a erdem ne olduğunu sorar, ondan cevaplamasını ister ve dahası, Sokrates daha önce erdem ne olduğunu bilen birisiyle de karşılaşmadığını ifade eder. Menon ise erdem ne olduğu konusunda Sokrates'e bildiklerini anlatır ve erdemi bildiğini zanneder. Nitekim konuşma ilerledikçe Menon'un cevapları öncekilerle çelişmeye başlar ve böylece şüpheye düşer. Sonrasında diyalog tersine çevrilir ve artık Menon, Sokrates'e erdem neliği hakkında sorular sormaya başlar (Platon, 2018).

Sokratesçi kendiliğin ironi ve mayotikle birleşen noktasında diyalektik, artık bir edimsellik boyutu da olan şeye dönüşür ve böylece kendilik, teorik olmaktan öte pratik bir boyuta gönderimde bulunur. Sokrates için elzem olan şey sorgulamalarla başlayıp, sorunsallaştırmalarla devam eden noktanın, kişide bir etki meydana getirmesi ve böylece kendiliğinde bir dönüşüm oluşturmaktır. Bu konuda Symposium'daki Alkibiades'in sözleri bunu kanıtlar niteliktedir. Aşk (Eros) üzerine çekilen söylevlerin akabinde Alkibiades söze girer ve Alkibiades, Sokrates'in insanlarla ironik bir biçimde konuştuğunu (Platon, 2007) ifade eder. Fakat sonrasında kişinin Sokrates'e istemsizce kendisini öyle çok kaptırdığını ve nihayetinde de yine istemsizce onu belli bir edimselliğe sevk ettiğini anlatır. Burada görüleceği üzere, Sokratesçi ironinin kişide bir edimsellik yaratacak boşluklar oluşturması ve sonrasında kişinin kendine dönmesini sağlayan aparatlar sayesinde bilgisizliğinin farkına vardırarak, kişiyi kendiyle uğraşmaya/ilgilenmeye çağırma durumu söz konusudur.

Burada görüleceği üzere Sokrates, kişinin önce kendi bildiklerinden ya da bildiğini sandığı şeylerden sıyrılmadıkça kendiliği noktasında bir adım atmaya-çağını bildiğinden, öncelikle bu yanlış bilgileri temizleyici ironi oyununu oynamakta, sonrasında ise temizlik gerçekleştiği andan itibaren de mayotik duruma geçilmektedir. Bu kendiliği doğurma adımlarını takip eden Sokratesçi ironi, kendilik sorununda oldukça etkili bir yöntem olmaktadır. Sokrates'in, ölümüne gönderilmeden son ironisi de Atinalılara yapmış olduğu uyarıda gizlidir. Nitekim bu defa tüm Atinalıları uyaran Sokrates, ölümüne gönderilmekle kendisinin cezalandırılmayacağını, aksine Atina halkının cezalandırılacağını, çünkü Tanrı kendisinden sonra kendiliğe çağırana birini göndermedikçe kendilerinin uyumaya devam edeceğini ifade eder (Platon, 2021b).

Sokratik ironinin Kohlberg'in ahlak anlayışıyla bazı noktalarda örtüşen yanlarının olduğundan bahsetmek mümkündür. Kohlberg, ahlaki yargının insanın yaşamındaki işlevi bağlamında incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ahlaki davranışın ne'liğine, nasıl algılandığına ve nasıl belirlendiğine dair düşünce, üç döneme ayrılan bir sıralama oluşturmaktadır. Söz konusu üç dönem, çocukluktan yetişkinliğe doğru ilerleyen kişinin ahlaki ilkelerini keşif sürecini göstermektedir (Çiftçi, 2003). Bu noktada Kohlberg hipotetik öyküler üzerine kurduğu araştırmalarında ahlaki eylemin ne olduğundan daha ziyade neden ve niye yapıldığını sorgulamaktadır. Bu sorgulama, eylemlerin gerekçelerinin or-

taya çıkarılmasına katkı sağlaması bakımından Sokratik doğurma yöntemiyle benzerlik arz etmektedir. Zira ahlaki eylemin altında yatan gerekçeye dair sorgulama, ahlaki eylemin bilgisine ulaşarak kişinin kendisinin farkına varmasına katkı sağlamaktadır. Tıpkı Sokratik üslubun, karşısındaki kişinin sahip olduğu bilginin farkına vardırması gibi, Kohlberg'in neden ve niye sorusu da kişinin ahlaki eylemin gerekçesini sunarak kendini bilmeye olanak tanımaktadır.

Nitekim Sokrates ve Kohlberg arasındaki benzerlik eğitim alanında fark edilmiş ve uygulamaya koyulmuştur. Sokratik yöntem, öğrenenlerin aktif katılımını sağlayarak, eleştirel düşünmeye zorlamakta; muhakeme becerilerini geliştirerek bilişsel becerilerin güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Dahası Batıda, ilhamını sokratik yöntemden alan, J. Dewey ve Platon'un felsefesinden esinlenen çocuklar için M. Lipman öncülüğünde felsefi bir eğitim programı geliştirilmiştir (Kanat ve Temel, 2019). Buradan hareketle sokratik yöntemin felsefe ve özellikle ahlak eğitimi sırasında uygulanabilirliğinden bahsetmek mümkündür.

Sonuç

Felsefe tarihini baştan sona kat eden ve kimi zaman pozitif bir biçimde kabullenilen kimi zaman da negatif bir biçimde karşı çıkılan sorunun temelinde yatan kaygı insanın mahiyetinin bilinip bilinemeyeceği olmuştur. Felsefenin belirli bir praxis'i de içerdiği kabul edildiğinde, kişinin sorgulamalarına başladığı alan olarak kendisi oldukça önemli bir çıkış noktasını teşkil etmektedir. Bu yüzden belirli türden bir değişimin başlangıç alanının ne/neresi olduğu sorunsalı felsefe tarihinde her zaman mevcut olagelmıştır.

Sokratesçi kendilik sorunu, Sokrates felsefesini en başından beri kat eden ve öznenin ahlaki erdemlerle donatılabilmesi yahut en yüksek iyiye ulaşabilmesi adına elde etmesi gereken kazanımların kişiye öğretilmesi adına işletilen bir sorundur. Bu sorunun temelinde yatan neden ise, insanların her daim ün, şeref, makam ve mevki gibi şeylere olan düşkünlüğünün arzusal boyutta kalarak aklı perdelemelerinde yatmaktadır. Sokrates muhtelif eserlerinde buna karşı çıkarak, insanları kendiliklerini bulmaya çağırmıştır. Bunu yapabilmek adına diyalektik yöntemi öne süren Sokratesçi düşünce, muhatabının bilgi düzeyini ölçmek için ona sorular sormakta ve aldığı yanıtları çürütücü hipotezler ortaya koyarak muhatabının cahilliğini ortaya çıkartma amacını taşımaktadır. Bu aşamadan sonra kendi cehaletinin farkına varan birey, Sokrates'in sorduğu sorular

karşısında nihayetinde kendi özsel sorularını sormaya başlamakta ve kendiyile ilgilenmeye başlamaktadır. Bu yönüyle Sokratik yöntem, kişiye kendi hakikatini ya da kendinin hakikatini doğurtmak üzere işletilen bir yöntemdir.

Felsefe tarihinde Pre-Sokratikler olarak bilinen dönemdeki filozofların doğa, evren ve köken sorunlarına eğilerek bir doğa kuramı ya da kozmoloji geliştirmedeği, ahlak sistemi kurmadığı bu yönde sadece bir başlatıcı olduğu söylenebilir. O halde Sokrates için denebilir ki, Grek kültüründeki metafizik ve doğa felsefesinin sorunlarını bir kenara bırakarak yalnızca insanın mahiyetine eğilen bir felsefe geliştirmiştir. Sokrates, bu soruna eğilirken yine kendinden önceki doğa filozoflarının yolundan gitmeyerek, felsefenin bir aks değişikliğine gitmesine yol açmıştır. Nitekim deneysel gözlem ve mantıksal çözümlemenin yerini alan diyalektik, kendilik sorununun açıldığı yerdir.

Sokrates'in başlatıcısı olduğu kendilik sorunu, felsefe tarihinde özel bir yere sahiptir. Sokrates'ten Platon ve Aristoteles'e, Stoacılardan Hıristiyan Ortaçağ'ına dek varlığını sürdürmüş bu sorun, modern dönemde özne metafiziklerine kapı aralayan Descartes ile daha bir çetrefil hale gelmiş ve postmodern dönemde ise insanın bir kurgu olduğu fikri ortaya atılmıştır. Bu açıdan son söz olarak söylenebilecek olan şey, özne sorununun başlangıç noktası olarak Sokrates'in alındığı çalışmalara günümüz felsefe tarihi yazımında daha fazla ihtiyacın olduğudur. Bununla birlikte, sadece yazım için değil, eğitim aşamasında da Sokratik yöntemin işlevinden faydalanılması gerekmektedir. Özellikle felsefe eğitimi sırasında uygulandığı görülen yöntemin, ahlak ve değerler eğitimi alanında da uygulanmasının bir gereklilik olduğundan bahsetmek mümkündür.

Socrates and the Problem of Self-Knowledge

The problem of the self is one of the fundamental problems in the history of philosophy, spanning nearly its entire trajectory. Socrates is considered the initiator of this inquiry in antiquity particularly through his engagement with the Delphic commandment “Know Thyself” inscribed at the Temple of Apollo in Delphi. However, the roots of this concept can be traced even earlier, to the fragments of Heraclitus declares “I have investigated myself” offering an early pre-Socratic context for this theme. However, Heraclitus’ statement, while significant, does not provide a comprehensive entry point into the broader problem of the self. Therefore, Socrates offers a more profound and systematic foundation for this inquiry. His emphasis on the self cannot be confined to a single work or theory—particularly since Socrates himself did not leave behind any written texts. This makes understanding his philosophy uniquely challenging. Fortunately, we have two invaluable sources that illuminate Socratic thought: the works of Plato and Xenophon. Through their writings, we gain critical insights into Socrates’ philosophy and can better understand his approach to the problem of the self.

There are specific reasons why Socrates broke away from the traditions that preceded him and chose to focus on the problem of the human being rather than cosmology, archaeology, or natural philosophy. The first reason lies in his opposition to the Sophists of his time. Indeed, while the Sophists were famous for their emphasis on human-centered teaching and for profiting from their knowledge, Socrates strongly rejected this approach. Secondly, as recounted in the *Apology*, an event involving the Oracle of Delphi profoundly influenced Socrates. After this, Socrates begins to investigate whether there is anyone wiser than him by constantly searching people. Realizing that no one surpassed him in wisdom, he turned inward to examine why he is considered the wisest. From this moment Socrates undergoes a great transformation and proposes a method designed to help people recognize their own ignorance. Central to this approach is his famous assertion, “If I know anything, it is that I know nothing.” Socrates argued that certain obstacles prevent people from engaging in self-examination,

and unless these barriers are removed, they will remain ignorant of themselves. To address this, he adopted the dialectical method, a dialogical approach designed to guide individuals in investigating their own beliefs and recognizing their limitations. Through this method, Socrates provided a pathway for people to engage in meaningful self-inquiry and moral development.

In this way, Socrates, characterizes himself as a horsefly or a truth-bringer, yet he does not directly reveal the truth to others.. Instead, he adopts a distinctive method that encourages individuals to discover the truth for themselves. Employing an ironic style, Socrates, who leads people toward questioning their own beliefs, fostering critical thinking and self-awareness. His aim is to cultivate minds capable of opening to the truth, as he believed that the attainment of truth relies on this process of self-driven inquiry and reflection.

The problem of the self, which has an important place in Socrates' philosophy, is not directly related to the metaphysics of the subject in the modern period. In modern philosophy, this problem revolves around the transition from the God-subject to the human-subject, emphasizing that human beings are the only entities capable of making sense of the world. Apart from this, the Socratic problem of the self focuses on self-awareness, engaging in practices that lead to recognizing and understanding one's own nature, and achieving inner growth. At the point where philosophy is seen as a set of spiritual exercises, the problem of the Socratic self is an area where the possibilities of opening to this self are evaluated and explored. This opening is central to Socrates' philosophy. His journey of self-inquiry begins with the question of why he was declared the wisest by the Oracle of Delphi. Through this investigation, Socrates engages with others who may appear wiser than him, only to discover their lack of true wisdom. This realization reveals the secret behind the oracle's proclamation: Socrates is the wisest because he alone is aware of his own ignorance. This consciousness of knowing nothing grants him the title of the wisest and defines the essence of his philosophy.

The Socratic problem of the self takes on greater significance when considered in relation to the metaphysics of the subject. Indeed, the problem of the self has a history starting with Socrates and extending to thinkers such as Plato, Aristotle, Stoicism, Augustine, Descartes. In this respect, understanding the Socratic problem of the self is very important for understanding the metaphysics of the subject and the humanist perspective that characterizes the modern period.

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

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

Yazar (lar) / Author (s): Mustafa DİKMEN,

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

- Açikel, Y. (1998) “‘Nefsini Bİlen Rabbi’ni Bİlir’ Hadis mi Kelâm-ı Kibar mı?” *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5, 173-200.
- Ahbel-Rappe, S. & Kamtekar, R. (2009). *A Companion to Socrates*. John Wiley & Sons.
- Allen, D. S. (2011). *Platon Neden Yazdı?* çev. Ayşe Batur. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aristoteles. (2018). *Metafizik*. çev. Y. Gurur Sev. Pinhan Yayıncılık.
- Ayto, J. (1991). *Dictionary of Word Origins*. New York: Arcade Publishing, Revised ed. edition.
- Bauman, Z. (2011). *Yaşam Sanatı*. çev. Akın Sarı. Versus Kitap.
- Cassirer, E. (1980). *İnsan Üstüne Bir Deneme*. çev. Necla Arat. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çiftçi, N. (2003). "Kohlberg'ing Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi" *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 1-43.
- Foucault, M. (2020). *Eleştiri Nedir? & Kendilik Kültürü*. çev. Murat Erşen. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2015). *Öznenin Yorumbilgisi*. çev. Ferda Keskin. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Hadot, P. (2011). *İlkçağ Felsefesi Nedir?* çev. Muna Cedden. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Herakleitos. (2009). *Fragmanlar*. çev. Cengiz Akgün. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Kanat, K. & Temel, Z. F. (2019). “Sokratik Yönteme Dayalı Eğitim Programının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Çalışma Becelerilerine Etkisinin İncelenmesi” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24/3, 892-905.
- Kierkegaard, S. (1992). *Kierkegaard's Writings, II, Volume 2 – The Concept of Irony, with Continual Reference to Socrates*. çev. Howard V. Hong - Edna H. Hong. Princeton: Princeton Paperbacks.
- Macdonald, F. (2003). *Sokrates'ten Önce ve Sonra*. çev. Ufuk Can Akın. Ayraç Yayınevi.
- Moore, C. (2015). *Socrates and Self-Knowledge*. Cambridge University Press.
- Platon. (2021a). *Diyaloglar*. çev. Teoman Aktürel. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon. (2002). *Lysis Yahut Dostluk, Lakhes Yahut Cesaret*. çev. Sabahattin Eyüboğlu - Nurettin Şazi Kösemihal. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Platon. (2018). *Menon*. çev. Özlem Bayoğlu. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Platon. (2017). *Phaidros*. çev. Furkan Akderin. İstanbul: Say Yayınları.
- Platon. (2019a). *Philebos*. çev. Furkan Akderin. İstanbul: Say Yayınları.

- Platon. (2021b) “Sokrates’in Savunması”. çev. Teoman Aktürel. *Diyaloglar*. 7-41. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Platon. (2007). *Symposion*. çev. Eyüp Çoraklı. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Platon. (1999). *Devlet*. çev. Sabahattin Eyüboğlu - M. Ali Cimcoz. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon. (2019b). *Alkibiades I-II*. çev. Furkan Akderin. İstanbul: Say Yayınları.
- Rappe, S.ara L. R. (1995) “Socrates and Self-Knowledge”. *Apeiron* 28/1, 1-24. <https://doi.org/10.1515/APEIRON.1995.28.1.1>.
- Runes, D. D. (ed.) (2010). *The Dictionary Of Philosophy*. Kessinger Publishing, LLC.
- Russ, J. (2011). *Kurucu Düşünceler: Felsefe Tarihi*. çev. İsmail Yergöz. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Stevenson, L., & Witt C., & Haberman, D.A., Wright P.M. (2020). *İnsan Doğası Üzerine On Üç Teori*. çev. Kolektif. İstanbul: The Kitap.
- Strauss, Leo. (2003). *On Plato's Symposium*. ed. Seth Benardete. Chicago: University of Chicago Press, New edition.
- Tarnas, R. (2019). *Batı Düşüncesi Tarihi -I*. çev. Yusuf Kaplan. İstanbul: Külliyat Yayınları.
- Taylor, C. (2018). *Benliğin Kaynakları Modern Kimliğin İnşası*. çev. Selma Aygül Baş - Bilal Baş. İstanbul: Küre Yayınları.
- Zeller, E. (2022). *Greک Felsefesi Tarihi*. çev. Ahmet Hamdi Aydoğan. İstanbul: Say Yayınları.

Neslihan AYDIN

- **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** ydneslihan@gmail.com
- **ORCID:** 0009-0001-6313-4052
- **ROR ID:** 02kswqa67
- **İlgi Alanları:** Psikolojik Danışma, Psikoloji, Psikoterapi

Özgül POLAT, Prof. Dr.

- **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** polatozgul@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0001-7426-5771
- **ROR ID:** 02kswqa67

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Öcal Dörterler, S., Polat, Ö., & Yağcı, M. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Eğitim Teknolojilerine Yönelik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(35), 197-217. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1389015>
- Polat, Ö., & Kalyoncu, T. (2023). 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine STEM-A etkinlikler etkisinin incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 9(32), 131-152.
- Polat, Ö., Yalçınkaya, T., & Çakabay, S. (2022). 60-72 aylık çocuklar için hazırlanan işitsel eğitim materyallerine dayanan işitsel işleme programının işitsel işleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 505-516. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdersisi.1171689>
- Polat, Ö., & Aydın, E. (2020). The effect of mind mapping on young children's critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100743. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100743>.
- Polat, Ö., & Yağbasan, Ş. (2019). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 869-891. <https://doi.org/10.24315/tred.535621>

Mustafa OTRAR, Doç. Dr.

- **Kurum:** Millî Eğitim Bakanlığı.
- **Elektronik Posta:** mustafa.otrar@meb.gov.tr
- **ORCID:** 0000-0001-8543-6177
- **ROR ID:** 00jga9g46

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Açıköz, S., & Otrar, M. (2024). The effect of vocational training courses on the cultural integration of Syrian Refugee women: the case of the Fatih District in Istanbul. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 9(1), 73-99.
- Canel, A., & Otrar, M. (2021). Adaptation after covid-19 scale: The study of validity and reliability. *Research on Education and Psychology*, 5(2), 324-349. <https://doi.org/10.54535/rep.1014632>
- Sevim, E., & Otrar, M. (2021). The validity and reliability of Turkish Version of Awareness of Narrative Identity Questionnaire (ANIQ). *Kastamonu Education Journal*, 29(3), 769-777. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.882170>
- Otrar, M., & Kurt Kaya, B. (2021). Marmara Kardeş Kiskançlığı Ölçeği Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 157-181. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.653473>
- Bay, B.D., Senturk, M., Otrar, M., & Guler, Z. (2020). expectations of elderly people regarding urban renewal based on their cultural capital:the case of Istanbul. *Turkish Journal Of Geriatrics-Turk Geriatri Dergisi*, 23(2), 241-250. doi:10.31086/tjgeri.2020.159

Türker SEZER, Doç. Dr.

- **Kurum:** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- **Elektronik Posta:** sezer_t@ibu.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0003-0898-4887
- **ROR ID:** 01x1kqx83

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Koçyiğit, S., Yılmaz, E., & Sezer, T. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 209-218.

- Sezer, T., Yılmaz, E., & Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 185-204. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455256>
- Balat, G. U., Sezer, T., & Tunçeli, H. İ. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin öz yeterlilik ve öfke düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 47-63.
- Akşin Yavuz, E., Güven, G., Bayındır, D., Sezer, T., et al. (2016). annelerin çocuğunu kabul düzeyi ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1065-1081.
- Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Akşin Yavuz, E., & Yılmaz, E., (2017). The relationship between maternal acceptance-rejection levels and preschoolers' social competence and emotion regulation skills. *Journal of Education and Learning*, 6, 305-316.

Elif KURTULUŞ KÜÇÜKOĞLU, Dr.

- **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** ekurtulus@marmara.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0001-9419-734X
- **ROR ID:** 02kswqa67
- **İlgi Alanları:** Çocuk gelişimi ve aile eğitimiyle ilgili konular

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Küçükoğlu, E., Önder, A., & Polat, Özgül. (2020). 48-72 Aylık çocuklar için Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 74-105. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041186>
- Şallı, D., Dağal, A. B., Küçükoğlu, E. K., & Niran, Ş. S. (2013). okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 27-33.
- Yuksel, M., Kucukoğlu, E. K., Unsal, F. O., & Salli, D. (2014). The development and implementation of a guidance counseling program aiming to support 54-66 months old children's development level and readiness for primary school. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(3), 13-25.

- Ural, O., Polat, O., Bilgin, H., Unsal, F. O., Kucukoglu, E., Celik, B., ... & Kutluata, A. (2021). Evaluation of the Effect of Marmara Family Skills Training Program on the Self-Efficiency Levels and Support Skills of Parents. *HAYEF: Journal of Education*, 18(2), 116-150.

Ebru AYDIN, Dr. Öğr. Üyesi Üyesi

- **Kurum:** İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** e.aydin@iku.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0001-6982-5957
- **ROR ID:** 05jvrwv37

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Polat, Ö., & Aydın, E. (2020). The effect of mind mapping on young children's critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100743.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., & Göktaş, İ. (2019). okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözmeye ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.
- Aydın, E., & Dinçer, Ç. (2022). "I did it wrong, but i know it": Young children's metacognitive knowledge expressions during peer interactions in math activities. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101104.
- Aydın, E., & Toran, M. (2023). Erken çocuklukta bilişsel becerilerin değerlendirilmesi: Yaklaşımlar, yöntemler ve sınırlılıklar. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 219-243.
- Polat, Ö., Akay, D., & Aydın, E. (2021). MEB 2013 okul öncesi eğitim programı'nın beyin temelli öğrenme yaklaşımı açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 419-444.

Nevra ATIŞ AKYOL, Doç. Dr.

- **Kurum:** Ankara Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** nevrarven@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0003-4697-847X
- **ROR ID:** 01wntqw50

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Akyol, N. A., & Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2597-2629.
- Atış Akyol, N., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 128-141.
- Akyol, N. A., Doğan, S. A., & Durmuşoğlu, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899.
- Doğan, S. A., Atış Akyol, N., & Karaman, N. G. (2018). Beş yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeyleri ve evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 53-65.
- Atış Akyol, N., Atalan Ergin, D., & Kallitsoglou, A. (2023). The pathway from grandparental support with childcare in the early years to child socioemotional outcomes in middle childhood: evidence from the Millennium Cohort Study. *Early Child Development and Care*, 193(9-10), 1067-1082.

Emine Burcu TUNÇ, Doç. Dr.

- **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** burcu.tunc@marmara.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-8225-9299
- **ROR ID:** 02kswqa67

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Başman, M., Uluman, M., & Tunç, E. B. (2018). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerde varsayım kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 736- 751.
- Tunç, E. B., & Kutlu, Ö. (2018). İki ve çok kategorili puanlanan maddelerde değişen madde fonksiyonlarının karşılaştırılması. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 40-50.
- Tunç, E. B., & Uluman, M. (2018). Öğretmen adaylarının açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelere yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 180-194.

- Tunç, E. B., & Senel, S. (2021). Development of Test-Taking Strategies Scale: High School and Undergraduate Form. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 116-129.
- Parlak, S., Tunç, E. B., Eryiğit, D., & Uluman, M. (2022). Relationships between hostility, resilience and intolerance of uncertainty: A structural

Müge YÜKSEL, Prof. Dr.

- **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** muge.yuksel@marmara.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-7425-2716
- **ROR ID:** 02kswqa67

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Yüksel, M., & Yılmaz, E. (2016). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 111-122.
- Yüksel, M. Y., & Kılıçgün, M. Y. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş grubu çocukların görsel algı gelişimlerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 193- 211.
- Koca, D. A., & Yüksel, M. Y. (2017). Bir aile eğitim programının evli annelerin evlilik doyumu, evlilikte sorun çözme becerisi ve psikolojik iyi oluşuna etkisi. *International Journal of Field Education*, 3(1), 1-19.
- Yüksel, M. Y., Güneş, F., & Akdağ, C. (2017). Investigation of the death anxiety and meaning in life levels among middle-aged adults. *Spiritual Psychology and Counseling*, 2(2), 165-181.
- Özoğlu, E. B., & Yüksel, M. (2018). DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okur-yazarlık programının duygusal zekâ ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 141- 156.

Halil EKŞİ, Prof.Dr. | Prof.Dr.

- **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** halileksi@marmara.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0001-7520-4559
- **ROR ID:** 02kswqa67

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 279-289.
- Ekşi, H., & Kardaş, S. (2017). Spiritual well-being: Scale development and validation. *Spiritual Psychology and Counseling*, 2(1), 73-88.
- Ümmet, D., Ekşi, H., & Otrar, M. (2013). Özgecilik (altruism) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D., & Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği Türkçe Formunun geçerlik ve güvenilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60- 77.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler eğitimi dergisi*, 1(1), 79-96.

Arife GÜMÜŞ SARI, Dr.

- **Elektronik Posta:** gumusarife@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0001-5917-4900
- **ROR ID:** 03dcvf827
- **İlgi Alanları:** İslam Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Politikaları, Yüksek Din Öğretimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Ağırakça, G. P., & Gümüş, A. (Eds.). (2018). Ailede din eğitimi. İstanbul: YEKDER Yayınları.
- Gümüş, A. (Ed.). (2015). Türkiye’de eğitim politikaları. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Alpaydın, Y., Ayar, H., Gümüş, A. (2015). Çocukların dini gelişiminde ebeveynlerin rolü: Beklentiler ve zorlanma alanları. İstanbul: İLKE & YEKDER Yayınları.
- Gümüş, A. (2013). Yetişkinlerin din eğitimine bakışları ve din eğitimi ihtiyacı. İstanbul: İLKE Yayınları.
- Gümüş, A. (2022). 21st century teacher competencies and trends in teacher training. In Y. Alpaydın & C. Demirli (Eds.), *Educational theory in the 21st century: Science, technology, society and education* (pp. 243-267). Palgrave Macmillan.

Zarife Şeyma ALTIN, Dr. Öğr. Üyesi

- **Kurum:** İstanbul Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** seymaarslan@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0003-2926-1178
- **ROR ID:** 03a5qrr21
- **İlgi Alanları:** Sosyal ve Beşeri Bilimler, İlahiyat, Felsefe ve Din Bilimleri, Eğitim

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Altın, Z. Ş. (Editor), (2021). *Religious Higher Education - Past, Present and Future*. İstanbul: Ensar Nesriyat.
- Altın, Z. Ş., (2021). Türkiye’de Yüksek Din Öğretiminin Bugünü ve Yarını Üzerine. *Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi - Dünü, Bugünü, Yarını-* (pp.271-297), İstanbul: Ensar Neşriyat (Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları).
- Arslan, Z. Ş., & Silkin, S., (2015). İmam Olmayacak Kızlar: İmam Hatip Okullarında Kız Öğrenci Varlığına İlişkin Bir Araştırma. *100 Yılında İmam Hatip Liseleri* (pp.631-647), İstanbul: Dem Yayınları.
- Altın, Z. Ş., (2012). *Training of imams and teachers for Islamic education in Turkey. Training of imams and teachers for Islamic education in Europe* (pp.291-310), Frankfurt: Peter Lang Publishing, Inc..
- Arslan, Z. Ş., (2012). A holistic approach in education from the perspective of the Islamic understanding of human beings. *Teaching Religion, Teaching Truth* (pp.119-132), Peter Lang.

Muhammed TOSUN, Dr.

- **Kurum:** Millî Eğitim Bakanlığı
- **Elektronik Posta:** m.ikbal87@hotmail.com
- **ORCID:** 0000-0003-2539-7318
- **ROR ID:** 00jga9g46
- **İlgi Alanları:** Maneviyat, Manevi Bakım, Değerler Eğitimi, Din, Dindarlık

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Tosun, M. ve Özdoğan, Ö. (2024). Gazilere manevi bakım uygulamaları ve psikolojik sağlık. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 65(1), 33-62. <https://doi.org/10.33227/auifd.1417260>

- Tosun, M. (2024). Gazilerde vatanseverlik ve maneviyat: Gaziler üzerinde nitel bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(63), 371-405. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1411185>
- Tosun, M. ve Yağlı Soykan, N. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal değerler ve dindarlık ilişkisi (Isparta örneği). *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 4(2), 193-215. doi:10.52108/2757-5942.4.2.7
- Tosun, M. (2023). Digitalization and Spiritual Values in the Context of Spiritual Counseling: Impacts of the Internet on Values. *Türk Manevi Danışmanlık Ve Rehberlik Dergisi*(8), 141-162. <https://doi.org/10.56432/tmdrd.1371641>
- Baysal, S., Tosun, M. ve Taş, K. (2024). Salgın hastalıkların toplumsal, dini ve ruhsal etkileri. *TAM Akademi Dergisi*, 3(1), 66-85. <https://doi.org/10.58239/tamde.2024.01.005.x>

Şener ŞENTÜRK, Doç. Dr.

- **Kurum:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** egitimhekimi@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0002-0672-7820
- **ROR ID:** 028k5qw24
- **İlgi Alanları:** Sosyal ve Beşeri Bilimler

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Şentürk, Ş. ve Keskin, A. (2019). Rafadan tayfa çizgi filminin milli ve evrensel değerler açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 143-157. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548307>

Mustafa Selim ALTINIŞIK, Öğr. Gör. Dr.

- **Kurum:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** mustafaselim.altinisik@omu.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0003-1958-3421
- **ROR ID:** 028k5qw24
- **İlgi Alanları:** Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Altınışik, M. S., & Şanlı, E. (2024). The moderating role of perceived social support in the relationship between the impact of events and post-traumatic growth among syrian refugees. *Societies*, 14(7), 1-20.

Ayşegül ALTUN, Dr. Öğr. Üyesi

- **Kurum:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** aysegul.altun@omu.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-8046-2242
- **ROR ID:** 028k5qw24
- **İlgi Alanları:** Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Altun, A., & Kalkan, Ö. K. (2021). Cross-national study on students and school factors affecting science literacy. *Educational Studies*, 47(4), 403-421.

Gülşah KOÇYİĞİT ÖZBAY

- **Kurum:** Millî Eğitim Bakanlığı
- **Elektronik Posta:** gulsahkocyigitobay@gmail.com
- **ORCID:** 0009-0002-2261-070X
- **ROR ID:** 00jga9g46
- **İlgi Alanları:** Türkçe Öğretimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Özkurt, A., Özbay, G. K., Fidan, S. E., Fidan, E., & Öztürk, H. B. (2024). 2023 meb vizyon belgesinde yer alan veriye dayalı yönetim hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri. *International QMX Journal*, 3(6), 1811-1821.

İbrahim DEMİRCİ, Doç. Dr.

- **Kurum:** Sinop Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** ibrahimdemircipdr@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0002-4143-3916
- **ROR ID:** 004ah3r71
- **İlgi Alanları:** Pozitif Psikoloji, Siber Psikoloji, Eğitim Psikolojisi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Demirci, İ. (2022). Family Harmony and Flourishing in Turkey: The Roles of Interdependent Happiness and Harmony in Life. *Journal of Happiness Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00437-7>
- Demirci, İ. (2021). The effect of positive psychology-based PERMA group counseling intervention on well-being of university students: a pilot study. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 453-466. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-656748>
- Demirci, İ., Ekşi, H., Ekşi, F., & Kaya, Ç. (2021). Character strengths and psychological vulnerability: The mediating role of resilience. *Current Psychology*, 40(11), 5626-5636. <https://dx.doi.org/10.1007/s12144-019-00533-1>
- Demirci, İ. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13(5), 1573-1595. <https://dx.doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>
- Demirci, İ. (2019). The adaptation of the Bergen Social Media Addiction Scale to Turkish and its evaluation of relationship with depression and anxiety symptoms. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 20(SI 1), 15-22. <https://www.doi.org/10.5455/apd.41585>

Şeyma GÜLDAL, Dr. Öğr. Üyesi

- **Kurum:** İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** sguldal@29mayis.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-6590-9122
- **ROR ID:** 014bh1q35
- **İlgi Alanları:** Pozitif Psikoloji, Psikoeğitim, Süpervizyon

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Akbulut-Kılıçoğlu, N., Güldal, Ş., & Kasapoğlu, F. (2024). The Mediating Effect of Mindfulness on the Relationship Between Parental Attitudes and Psychological Resilience in University Students. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 21(1).

- Güldal, Ő. (2023). Okullarda Karakter Güçleri Temelli Müdahaleler: Öğrencilere ve Ebeveynlere Yönelik Uygulamaların Yeri ve nemi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(2), 79-101.
- Güldal, Ő. (2023). Mindfulness-based interventions in treating behavioural addictions. In E. Ermagan (Ed.), *Current approaches in addiction psychology* (pp. 46–74). Cambridge Scholars Publishing.
- Güldal, Ő., & Satan, A. (2022). The effect of mindfulness based psychoeducation program on adolescents' character strengths, mindfulness and academic achievement. *Current Psychology*, 41(9), 6608-6619.
- Güldal, Ő., Psr, R., & Őayan, D. (2021). Online Grupla Akran Spervizyonu alıŐmasının Okul Psikolojik DanıŐmanlarının TükenmiŐlik Düzeyine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0–0.

Halil EKŞİ, Prof.Dr. | Prof.Dr.

- **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** halileksi@marmara.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0001-7520-4559
- **ROR ID:** 02kswqa67
- **İlgi Alanları:** Karakter Eğitimi, Değerler, Manevi Danışmanlık

Yayın ve Diğer alıŐmalarından Seçmeler:

- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler eğitimi dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H., & zkapu, D. E. (2023). A Spiritual Touch on Family Resilience: A Positive Psychology Based Group Study From Burnout To Hope. *Spiritual Psychology and Counseling*, 8(1), 47-66.
- Ekşi, H., & Kaya, . (2016). Manevi yönelimli psikoterapi ve psikolojik danışma. *İstanbul: Kaknüs Yayınları*.
- Ersoy, F., Ekşi, H., & Katılmış, A. (2024). The moral identity profiles of inspiring social studies teachers. *Teaching and Teacher Education*, 145, 104610.
- Tekin, I., Yüksel, M., & Ekşi, H. (2023). The predictors of defensive pessimism: Cognitive flexibility, anxiety, and big-five personality traits. *Current Psychology*, 42(20), 17163-17173.

Büşra Gülşah AKBABA, Dr.

- **Kurum:** University of Essex
- **Elektronik Posta:** bg19618@essex.ac.uk
- **ORCID:** 0009-0002-3627-0005
- **ROR ID:** 02nkf1q06
- **İlgi Alanları:** Seyahat etmek, kitap okumak

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DİKMEN

- **Kurum:** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** mustafa.dikmen@comu.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-8737-0789
- **ROR ID:** 05rsv8p09
- **İlgi Alanları:** Felsefe, Eğitim, Felsefe Tarihi, Modern Felsefe, Postmodern Felsefe, Metafizik.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Felsefi Bir Sorun Olarak Entelektüel ve İki Entelektüel: Michel Foucault ve Edward Said'in Entelektüel Algısı, Academic Knowledge, 2021.
- Modernliğin Arkeolojisi (Foucault) ve Postmodernliğin Arkeolojisi (Baudrillard), Kilitbahir, 2021.

2024 Yılı (47. ve 48. Sayı) Hakemleri*

Referees for the calendar year 2024 (Issues 47 and 48)

Hacı Yusuf ACUNER (Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Hüseyin ALGUR (Doç. Dr., Giresun Üniversitesi)

Süleyman ALTIN (Dr., Bir kuruma bağlı değildir)

Merve ALTINLI MACIC (Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

Muhammed Esat ALTINTAŞ (Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Taner ATMACA (Doç. Dr., Düzce Üniversitesi)

Cüneyd AYDIN (Doç. Dr., Sinop Üniversitesi)

Fatih ÇINAR (Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi)

Emre EKER (Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi)

Serkan FURTUN (Dr. Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Mehmet Zeki GÖKSU (Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)

Fatümetül Zehra GÜLDAŞ (Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)

Süleyman GÜMÜŞ (Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi)

Adem GÜNEŞ (Prof. Dr., Amasya Üniversitesi)

Ümit HOROZCU (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Latife KABAKLI ÇİMEN (Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

İhsan KALENDEROĞLU (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)

Sema KARAGÖZ (Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Zeynep KAYA (Doç. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Gülden KAYA UYANIK (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Emine KESKİNER (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Bayramali NAZIROĞLU (Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Cemil ORUÇ (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi)

Cemil OSMANOĞLU (Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi)

Ceyhun OZAN (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by last name

Turgay ÖNTAŞ (Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Serap ÖZDEMİR BİŞKİN (Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Gizem ÖZER ÖZBAL (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Abdullah ÖZKAN (Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi)
Arzu ÖZYÜREK (Prof. Dr., Karabük Üniversitesi)
Ahmet SABAN (Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Serdar SAVAŞ (Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Kenan SEVİNÇ (Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Meryem ŞAHİN (Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Nihat TOPAÇ (Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa)
Türker TUĞSAL (Dr. Öğr. Üyesi, Beykent Üniversitesi)
Bilal YORULMAZ (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)