

Güncel Eğitim Araştırmaları 1

Editor
Nihat KARAER
Mevlüt GÜNDÜZ

BİDGE Yayınları

Güncel Eğitim Araştırmaları 1

Editör: Prof.Dr. Nihat KARAER - Prof. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ

ISBN: 978-625-372-351-4

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 25.12.2024

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İçindekiler

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Yer Alan Coğrafi Unsurların Mekânsal Düşünme Becerisine Katkısı-Öğretmen Görüşleri (Isparta İli Örneği)	4
Ahmet Tevfik DOĞAN	4
Osman YILMAZ	4
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kültürel ve Mekânsal Özelliklerin Öğrencilerin Değer Oluşumundaki Etkisi	30
Beste AYBEY EFE	30
Osman Yılmaz	30
Mevlüt Gündüz	30
TYMM Çatı Değerler Açısından Montaigne'nin Denemeler Eserinin incelenmesi	72
Kadir YILDIRIM	72
Nihat KARAER	72
Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Değişimi (1926-2018)	95
Yunus COŞAR	95
Nihat KARAER	95
Bizim Hikayemiz Serisinde Yer Alan Çocuk Kitaplarının Kök Değerler Bağlamında İncelenmesi	109
Fatih ÇINAR	109

BÖLÜM I

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Yer Alan Coğrafi Unsurların Mekânsal Düşünme Becerisine Katkısı-Öğretmen Görüşleri (Isparta İli Örneği)¹

Ahmet Tevfik DOĞAN²
Osman YILMAZ³

Giriş

Tarihin biliminin ana konusu insan topluluğudur. Tarih, toplumların kurdukları devletler ve bu devletlerin faaliyetleri ile ilgilenir. Tarihi olaylar belirli bir zaman diliminde, belirli bir mekânda gerçekleşir. Mekân, olaylara ve devletlere isim dahi

¹ Bu çalışma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan “8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Coğrafi Unsurların Mekansal Düşünme Becerisine Katkısı-Öğretmen Görüşleri (Isparta İli Örneği)” başlıklı Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir. Çalışma ayrıca, 25-27 Nisan 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen 2. Uluslararası 21. Yüzyıl Eğitim Araştırmaları Kongresi (INNER CONGRESS) sunulmuş, özeti ve tam metni yayınlanmıştır.

² Öğretmen, MEB, Isparta/Türkiye, atdsule@gmail.com

³ Prof.Dr, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim, Burdur/Türkiye, oyilmaz@mehmetakif.edu.tr

olabilmektedir. Bu bakımdan zaman, mekân ve toplum tarih biliminin ayrılmaz birer parçasını oluşturur (Kılıç, 2019).

Mekân toplumsal faaliyetlerin gerçekleşme sahasıdır. Toplumsal ilişkiler ve kimlikler mekâna bağlı olarak gelişir. Mekân, özellikleri ile toplumu tamamlayan bir bileşendir (Kalkan, 2018).

Mekân ve insanlar arası ilişkiler aynı zamanda coğrafya biliminin de ilgi alanını oluşturmaktadır. Coğrafya bilimi, yeryüzünü siyasi, ekonomik, beşerî ve fiziki açılardan ele alıp inceleyen bilim dalıdır. İnsanlar, iklimden bağımsız olarak mekânda yer alamamaktadır. Bu bakımdan coğrafi unsurlar tarihsel gelişmeleri doğrudan etkilemişlerdir (Özçelik, 2014).

19. ve 20. yüzyıllar sömürü ve savaş dönemleridir. Bu dönemlerde devletlerin birbirlerine hâkimiyet kurma çabalarına coğrafi unsurlar yön vermiştir (Tanrıkulu, 2022). Tarihsel olay ve olguların, coğrafi unsurlarla ilişkisi bağlamında ele alınması tarihi olayların akışını anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır.

Tarih bilimi ve coğrafya bilimi, içi içe değerlendirilmesi gereken iki bilim dalıdır. Devletler ve uygarlıklar süregeldiği zaman boyunca coğrafi unsurların etkisinde gelişmişler, kimi zaman da coğrafi unsurları etkilemeye çalışmışlardır. Bu açıdan tarihi olay ve olgular coğrafi unsurlarla ele alınarak anlamlandırılmakta, bu süreç tarihi değerlendirmeyi kolaylaştırmaktadır (Önal, Çalışkan & Pamukoğlu, 2017).

Mekân unsuru hem tarih hem de coğrafya biliminin ana unsurudur (Önal, Çalışkan & Pamukoğlu, 2017). Coğrafya disiplini açısından mekân temel çalışma alanıdır. Mekân coğrafi süreçler sonunda şekillenmekte, değişmekte ve dönüşüme uğramaktadır. Mekân ve insanın karmaşık ilişkilerini anlayıp yorumlayabilmek mekânsal düşünme becerisi ile mümkün olmaktadır (Sönmez & Akbaş, 2019).

Mekânsal düşünme, mekânsal becerileri olan kişilerin mekânın ve özelliklerinin doğru anlaşılmasını sağlayan karmaşık ve disiplinlerarası bir kavramdır. Mekânsal düşünme sayesinde bireyler

konum, pozisyon, yön, ilişki, hareket ve değişimleri görüp yorumlayabilmektedirler. Mekânsal düşünce, mekânsal bilgi ve beceriye sahip bireylerin, doğal ve toplumsal olaylara ilişkin analiz yaparak sonuçlara ulaşma ve problem çözebilme becerisidir (Akbaş & Toros, 2017).

Mekânsal düşünce mekânsal kavramlar aracılığıyla bireylerin karşılaştıkları sorunlara pratik çözüm yolları üretebildiği, diğer problem çözme becerilerini de kapsayan bir problem çözme becerisi olması dolayısıyla bireylere öncelikle kazandırılması gereken bir beceri olmaktadır. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi imparatorluktan milli devlete, monarşiden cumhuriyete, teokratik hukuk sisteminden laik sisteme ve kulluktan vatandaşlığa geçiş sürecini ele alan; vatanını kaybetmekle karşı karşıya kalan ve topyekûn bir bağımsızlık savaşıyla geleceğini kurtaran bir milletin varoluşunu konu almaktadır. Barındırdığı içerik dolayısıyla geniş bir süreci ele alması, özellikle değişim ve süreklilik boyutunda mekânsal düşüncenin bu ders için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Verilen varoluş mücadelesinin coğrafi mekânlarda ve coğrafi mekânlar için verilmesi coğrafi unsurların önemini ortaya koymaktadır. Coğrafi unsurlar mekânsal düşünce becerisi oluşturmada ve mekânsal kavramların anlamlandırılmasında temel yapı taşları olmaktadır.

Alan yazın tarandığında Mekânsal düşünme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun Coğrafya dersi ve Sosyal bilgiler dersi ile ilgili olduğu saptanmıştır. 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ile mekânsal düşünme becerisi bağlamında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki mekânsal düşünme becerisine dayalı bir T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğrencilerde çok boyutlu düşünme ve kalıcı öğrenme sağlayabilecektir. Bu bakımdan 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini yürüten Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi bağlamında mekânsal düşünmeye yönelik görüşlerinin bu beceriyi öğrencilere kazandırmaları üzerinde etkisi olacaktır. Bu gerekçelerden yola çıkarak böyle bir çalışmanın yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu çalışmanın 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisine katkısına yönelik öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarılması ve buna yönelik sonradan yapılacak çalışmalara bir kaynak oluşturması, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine mekânsal düşünmeye dair görüşlerini fark ettirmesi, çıkan sonuçlara göre öğretmenlere yapıcı önerilerde bulunması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerindeki farkındalık, öğretim etkinliklerin farklılaşmasına yardımcı olabileceği gibi 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı güncellemeleri noktasında da olumlu katkı sağlayacaktır.

1.Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden, betimsel araştırma yöntemleri arasında yer bulan durum çalışması modelinden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması incelemeye değer bir özellik barındıran bir durumun, olayın veya olgunun gerçekleştiği doğal şartlar içerisinde derinlemesine inceleme yapılmasıdır (Sözbilir, 2019).

2.Çalışma Grubu

Araştırmanın Çalışma kümesini 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Isparta il merkezi resmi okullarda 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini yürüten ve çalışmayı kabul eden 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni meydana getirmiştir. Çalışma grubunun tespitinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin genel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de aktarılmıştır.

*Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Sosyal Bilgiler
Öğretmenlerinin Genel Bilgilerine İlişkin Dağılımlar*

Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Erkek	12
	Kadın	8
Görev Yılı	0-10 Yıl	5
	11-20 Yıl	7
	21-30 Yıl	7
	31- üzeri	1
Öğrenim Durumu	Lisans	14
	Yüksek Lisans	6
Yaş	34-39	5
	40-45	9
	46-50	4
	51-55	1
	56-60	1
Görev Yaptığı Okul Türü	Ortaokul	16
	İmam Hatip Ortaokulu	4
Mezun Olduğu Bölüm	Sosyal Bilgiler	15
	Tarih	3
	Coğrafya	2

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin 8’i kadın, 12’si erkektir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yaşları 34 ile 49 arasında, erkek öğretmenlerin yaşları 35 ile 56 arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 14’ü lisans, 6’sı yüksek lisans mezundur. Katılımcı öğretmenlerden 15’i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu, 3’ü Tarih ve 2’i Coğrafya bölümü mezunudur. Katılımcı öğretmenlerden 5’inin mesleki kıdem yılı 0-10 yıl arası, 7’sinin mesleki kıdem yılı 11-20 yıl arası, 6’sının mesleki kıdem yılı 21-30 yıl arası ve 1’inin mesleki kıdem yılı 31 yıl ve üzeridir.

3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Çalık (2022)’a ait “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Göre Mekânsal Düşünme Becerisi Öğretimi: Eğilimler ve ‘Kültür ve Miras’ Öğrenme Alanına Uygulanabilirlik” yüksek lisans tezi için öğretmen ve öğretmen adaylarının mekânsal düşünme konusundaki görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirdiği yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme sorularından yararlanılarak, araştırmacı tarafından geliştirilen *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, görev yaptığı okul türü, mezun olduğu bölüm ve mesleki kıdem yılını belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. İkinci bölümünde ise mekânsal düşünme becerisi ile ilgili genel sorular ile öğretmenlerinin 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisine katkısına yönelik sorular yer almıştır.

Görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki gibidir.

1. “Mekânsal düşünme” tabirinden ne anladığınızı açıklar mısınız?

1.a. Mekânsal düşünmenin hangi disiplinler ile ilişkili olduğunu düşünüyorsunuz, Neden?

2a. “Mekânsal düşünme becerisi/mekânı algılama becerisi” tabirinden ne anladığınızı açıklar mısınız?

2.b. Mekânsal düşünme becerisinin hangi bileşenlerden oluştuğunu düşünüyorsunuz?

2.c. Mekânsal düşünmenin hangi boyutlardan oluştuğunu düşünüyorsunuz?

3. Mekânsal düşünme becerisinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki yeri ve önemini açıklar mısınız?

4.a. 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı içerisinde mekânsal düşünme becerisine ne derecede yer verildiğini düşünüyorsunuz? Yer verilme durumu yeterli değil ise ne yapılabilir?

4.b. 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi üniteleri ile mekânsal düşünme becerisi arasında ilişki/bağlantı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?

4.c. Mekânsal düşünme becerisi ile 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beceriler arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?

5. 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alan coğrafi unsurlar nelerdir? Açıklar mısınız?

6. 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisi neler olabilir?

3.Verilerin Toplanması

Araştırma veri toplama süreciyle ilgili, araştırmanın yapılabilmesi için Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu onayı alınmıştır. Sonrasında gönüllü katılım şartına uygun olarak araştırmanın çalışma grubu elde edilmiştir. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan görüşmede seslerin kaydedilmesine yönelik onam alınmıştır.

4.Verilerin Analizi

Araştırma verileri MAXQDA 2024 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, yazılı ve sözlü verilerin kodlama yoluyla sayısallaştırılması ve analizi şeklinde tanımlanmaktadır (Balcı, 1995). Betimsel analiz, çok aşırı inceleme yapmaya gerek duyulmayan verilerin değerlendirilmesinde ele alınmaktadır. Betimsel analiz ile görüşlerine başvuru alan kişileri

tanımlayıcı bulgular değerlendirilirken içerik analizi ile veriler tarif edilmeye çaba harcanır. Ayrıca karşılıklı bağlantısının olduğu tespit edilen veriler ana kavramlar ve temalar perspektifinde toplanarak yorumlanır (Kazan, 2016).

5.Bulgular

Bu bölümde, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisine katkısına ilişkin görüşlerine dair bulgular incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar alt amaçlar çerçevesinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular temalar ve kodlar şeklinde tablolar halinde verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Mekânsal düşünmeyi ifade eden kavramlarına yönelik bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Mekânsal Düşünmeyi İfade Eden Kavramlar

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Algılamaya Dayalı	Ortamı düşünmek	6	K 3, K 9, K 10, K 13, K 19, K 20
	Algılayabilme	4	K 5, K 6, K 15, K 17
	Olayın geçtiği mekân	3	K 12, K 16, K 19
	İlişkilendirme	3	K 11, K 15, K 17
	Bağlantı kurma	3	K 6, K 11, K 16
	Coğrafi alan	2	K 6, K 18
Hissetmeye Dayalı	Tasavvur	4	K 2, K 4, K 9, K 20
	Canlandırma	4	K 1, K 2, K 4, K 13
	İçinde bulunduğu durum, şart ve olanaklardan faydalanmak	2	K 8, K 11

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri Mekânsal düşünmeyi ifade eden kavramları “algılamaya dayalı ve hissetmeye dayalı” temaları altında toplanmıştır. Algılamaya dayalı teması altında öğretmenlerin çoğunlukla ortamı düşünmek, algılayabilme, olayın geçtiği mekân, ilişkilendirme, bağlantı kurma; hissetmeye dayalı teması altında canlandırma, tasavvur, içinde bulunduğu durum, şart ve olanaklardan faydalanmak gibi kavramları dile getirdikleri görülmektedir. Mekânsal düşünce yeterliliğine sahip olan bireyler, konum, mekânsal ilişki, çok boyutluluk, ağ, yakınlık ve süreklilik gibi mekân kavramı ile bağlantılı olan kavramlara sahip olup problem çözebilen bireyler haline gelmektedirler (Ünlü & Yıldırım, 2017).

Bu bakımdan öğretmenler tarafından belirtilen ifadelerin mekânsal düşünce ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç öğretmenlerin mekânsal düşünce ile ilgili bilgi sahibi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Öğretmenlerin mekânsal düşünce ile ilgili bilgi sahibi olmaları onların derslerinde bu beceriyi geliştirecek öğrenme ortamı tasarlayabileceklerini de düşündürmektedir.

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Mekânsal düşünce becerisini ne tür disiplinlerle bağdaştırdıklarına dair görüşlerinin analizi Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Mekânsal Düşünmenin İlişkili Olduğu Disiplinler

Tema	Kodlar	<i>f</i>	Katılımcılar
Eğitim Bilimleri	Eğitim bilimleri	1	K 18
Sözel Bilimler	Arkeoloji	2	K 14, K 16
	Türkçe	2	K 13, K 15
	Antropoloji	2	K 12, K 20
	Jeoloji	2	K 12, K 14
	Sosyal bilgiler	5	K 8, K 9, K 15, K 19, K 20
	Felsefe	4	K 7, K 15, K 18, K 20
	Sosyoloji	3	K 3, K 7, K 15
	Tarih	14	K 2, K 4, K 5, K 8, K 9, K 10,
	Coğrafya	16	K 2, K 3, K 4, K 5, K 6, K 7,
Sayısal Bilimler	Kimya, Fizik	1	K 9
	Fen bilimleri	3	K 9, K 13, K 17
	Matematik	2	K 6, K 17
Güzel Sanatlar	Mimarlık	1	K 3

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri Mekânsal düşünmenin hangi disiplinler ile ilişkili olduğu konusunda verdiği cevaplar “sözel bilimler, sayısal bilimler ve güzel sanatlar” temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler en sık sözel bilimler teması altında en çok coğrafya, tarih, sosyal bilgiler, felsefe, sosyoloji; sayısal bilimler teması altında fen bilimleri,

matematik ve güzel sanatlar teması altında mimarlık gibi disiplinleri dile getirmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en fazla ilişkili gördüğü disiplin coğrafya olmuştur.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Mekânsal düşünme becerisi/mekânı algılama becerisi tabirinden ne anladığı ile ilgili görüşlerinden yola çıkarak sağlanan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Mekânsal Düşünme Becerisi/Mekânı Algılama Becerisi Tabirine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	F	Katılımcılar
Mantık	Düşünme becerisi	7	K 3, K 5, K 8, K 9, K 11, K 19, K 20
	Yordama	2	K 6, K 20
	Değerlendirme	1	K 16
	Bağlantı kurma	1	K 16
Kavrama	Bilinçli anlama	5	K 3, K 13, K 14, K 19, K 20
	Algılama	5	K 1, K 5, K 10, K 15, K 20
	Mekânın kazandırdıkları	3	K 8, K 12, K 14
İmgeleme	Canlandırma	7	K 1, K 2, K 4, K 6, K 9, K 18, K 19
	Yerin hayalini kurma	4	K 2, K 10, K 12, K 13
	Farkına varma	3	K 5, K 15, K 19
	Somutlaştırma	2	K 7, K 10
	Üç boyutlu modeller	1	K 7

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri Mekânsal düşünme becerisi/mekânı algılama becerisi tabirinden ne anlaşıldığı konusunda verdikleri cevaplara dair kodlar “mantık, kavrama ve imgeleme” temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler en sık mantık teması altında düşünme becerisi, yordama, yorumlama; kavrama teması altında bilinçli anlama, algılama, mekânın kazandırdıkları; imgeleme teması altında canlandırma, yerin hayalini kurma, somutlaştırma, üç boyutlu modeller gibi kavramları dile getirmişlerdir.

Mekânsal beceri doğuştan gelen bir yetenek, mekânsal düşünme ise eğitimle kazanılan bir beceridir (Sönmez & Akbaş 2019). Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin beceri ve yetenek arasında ayırım yapabildikleri söylenilebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünce becerisinin bileşenlerine dair katılımcı yanıtlarının analizi Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Mekânsal Düşünme Becerisinin Hangi Bileşenleri

Tema	Kodlar	<i>f</i>	Katılımcılar
Konum	Coğrafi konum	3	K 2, K 10, K 16
	Yön	1	K 5
	Jeopolitik konum	1	K 16
Çevre	Şart	3	K 2, K 11, K 18
	Fiziki özellikler	2	K 2, K 11
	Ülkeler	2	K 5, K 16
	İnsan yer ilişkisi	2	K 16, K 20
Zaman	Zaman	2	K 15, K 20
Kültür	Kültür	1	K 10
	Bilgi	1	K 7
	Fiziki ve kültürel uyaranlar	1	K 3
Zihinsel Süreç	Yorumlama	2	K 3, K 6
	Algı	2	K 3, K 5
	Analiz	1	K 5

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri mekânsal düşünme becerisinin bileşenleri belirttikleri kodlar “konum, çevre, zaman, kültür ve zihinsel süreç” temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler en sık konum teması altında coğrafi konum, yön, jeopolitik konum; çevre teması altında şart, fiziki özellikler, ülkeler, insan yer ilişkisi; zaman teması altında zaman, kültür teması altında bilgi, fiziksel ve kültürel uyaranlar; zihinsel süreç teması altında algı, yorumlama, analiz kavramlarını belirtmişlerdir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünme becerisinin boyutlarına yönelik görüşlerinin analizi Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Mekânsal Düşünmenin Boyutları

Tema	Kodlar	<i>f</i>	Katılımcılar
Zihinsel Boyut	Algı	5	K 3, K 8, K 19, K 20
	Düşünme	4	K 4, K 5, K 16, K 19
	Yorumlama becerisi	2	K 16, K 20
	Bütünleştirip anlama	1	K 7
	Zihinsel boyutlar	1	K 13
Tarihsel Boyut	Zaman	2	K 12, K 20
	Tarihsel boyutlar	1	K 16
Görsel Boyut	Canlandırma	3	K 1, K 5, K 18
	Yüzey şekilleri	3	K 2, K 6, K 14
	Uzamsal	2	K 13, K 17
	İklim	2	K 2, K 6
	Somutlaştırma	1	K 4
Duyuşsal Boyut	Hissetme	1	K 4

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri mekânsal düşünme becerisinin boyutlarına dair kodları “zihinsel boyut, tarihsel boyut, görsel boyut ve duyuşsal boyut” temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler en sık zihinsel boyut teması altında algı, düşünme, yorumlama becerisi, bütünleştirip algılama; tarihsel boyut teması altında zaman, tarihsel boyutlar; görsel boyut teması altında canlandırma, yüzey şekilleri, uzamsal, iklim; duyuşsal boyut teması altında hissetme kavramlarını belirtmişlerdir.

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Mekânsal düşünme becerisinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki yeri ve önemi ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Mekânsal Düşünme Becerisinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersindeki Yeri ve Önemi

Tema	Kodlar	<i>f</i>	Katılımcılar
İlişkilendirme	Tarihle ilişki	5	K 3, K 8, K 9, K 12, K 15
	Zihinsel tasavvur	5	K 2, K 9, K 10, K 15, K 18
	Dönemsel karşılaştırma	3	K 1, K 3, K 15
	Zamansal düşünme	2	K 9, K 14
Somutlaştırma	Somitlaştırma	9	K 4, K 6, K 9, K 10, K 11, K13, K
	Çok önemli	7	K 5, K 6, K 7, K 10, K 12, K 13, K
	Anlaşılabilirlik	5	K 4, K 10, K 17, K 19, K 20
	Algılama	4	K 14, K 17, K 19, K 20
	Kalıcılık	5	K 2, K 3, K 6, K 7, K 10,
	Yorumlama	2	K 6, K 16

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Mekânsal düşünme becerisinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki yeri ve önemi konusunda cevapları “ilişkilendirme ve somutlaştırma” temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler en sık ilişkilendirme teması altında tarihle ilişki, zihinsel tasavvur, dönemsel karşılaştırma, zamansal düşünme; somutlaştırma teması altında somutlaştırma, çok önemli, anlaşılabilirlik, algılama, kalıcılık, yordama gibi kavramları dile getirmişlerdir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenleri açısından mekânsal düşünmeyi T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi açısından mühim görmekte oldukları söylenilebilir.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı içerisinde mekânsal

düşünme becerisine yer verilme durumu ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de ortaya konulmuştur.

Tablo 8: 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı İçerisinde Mekânsal Düşünme Becerisine Yer Verilme Durumu

Yer Verilme Durumu	Kodlar	<i>f</i>	Katılımcılar
Yeterli	Yeterli	2	K 4, K 12
Kısmen	Sınırlı düzeyde	6	K 3, K 5, K 6, K 7, K 11, K 16
Yeterli Değil	Yeterli değil	16	K 1, K 2, K 3, K 6, K 7, K 8, K 9, K 10, K 11, K 13, K 14, K 15, K 17, K 18, K 19

Tablo 8 incelendiğinde “yeterli, kısmen ve yeterli değil” yer verilme durumu altında toplanmıştır. Araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı içerisinde mekânsal düşünme becerisine yer verilme durumu konusunda çoğunlukla yeterli olmadığı ve sınırlı düzeyde olduğu dile getirmişlerdir.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi üniteleri ile mekânsal düşünme becerisi arasında ilişki/bağlantı olup olmadığı ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

*Tablo 9: 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi
Üniteleri ile Mekânsal Düşünme Becerisi Arasında İlişki/Bağlantı
Durumu*

Yer Verilme Durumu	Kodlar	f	Katılımcılar
Yer Veriliyor	Bağlantılı	11	K 3, K 4, K 5, K 6, K 7, K 8, K 9, K 14, K 15, K 19
	Mekânın savaşıllara etkisi	6	K 3, K 4, K 6, K 15, K 16, K 20
	Yer veriliyor	3	K 10, K 11, K 12
	Kalıcılık	3	K 8, K 17, K 20
	Yeterli	1	K 7
	Yer isimleri olarak	2	K 12, K 20
	Zamansal düşünme	2	K 10, K 15
	Yaşamsal öğreti	1	K 8
	Harita kullanım becerisi	2	K 3, K 5
	Bölgesel konum	2	K 3, K 16
	Savaş dönemleri	2	K 1, K 19
Yer Verilmiyor	Yetersiz süre	2	K 2, K 13
	Bilgi yoğunluğu	3	K 2, K 13, K 14
	Çok az düzeyde	2	K 2, K 16
	Fazla ilişkili değil	2	K 9, K 14

Tablo 9 incelendiğinde “yer veriliyor ve yer verilmiyor” yer verilme durumu altında toplanmıştır. Araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genelinin yer veriliyor teması altında, çoğunlukla bağlantılı, mekânın savaşıllara etkisi, kalıcılık, yer isimleri

olarak, zamansal düşünme, harita kullanma becerisi, bölgesel konum, savaş dönemleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler yer verilmiyor teması altında yetersiz süre, bilgi yoğunluğu, çok az düzeyde, fazla ilişkili değil olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genelinin 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi üniteleri ile mekânsal düşünme becerisi arasında ilişki/bağlantı olup olmadığı konusunda, bağlantılı olduğu yönünde görüş belirttikleri söylenilebilir.

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünme becerisi ile 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer bulan beceriler arasında bir ilişki olup olmadığıyla ilgili görüşlerine ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 10'da ortaya konmuştur.

Tablo 10: Mekânsal Düşünme Becerisi ile 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler Arasında Bir İlişki Durumu

İlişki Durumu	Kodlar	f Katılımcılar
İlişki Var	İlişki var	5 K 3, K 7, K 8, K 11, K 16
	Daha iyi öğrenme	3 K 7, K 8, K 15
	Engel teşkil etmiyor	1 K 4
	Tarihsel ilgi merak	1 K 8
	Eba kullanımı	1 K 5
İlişki Yok	Yok	7 K 1, K 2, K 11, K 12, K 13, K 14, K 17
	Kopukluklar var	1 K 9
	Beceri kazandırmıyor	4 K 3, K 14, K 17, K 19
	Çocuk seviyesine indirgenmeli	1 K 5
	Mekânsal düşünme kazanımı yok	2 K 3, K 12

Tablo 10 incelendiğinde ilişki durumu “ilişki var ve ilişki yok” olarak toplanmıştır. İlişki durumu ilişki var olarak daha iyi öğrenme, engel teşkil etmiyor, tarihsel ilgi merak, eba kullanımı; ilişki yok olarak kopukluklar var, beceri kazandırmıyor, çocuk seviyesine indirgenmeli, mekânsal düşünme kazanımı yok olarak yer almıştır.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurlar ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11’de ortaya konmuştur.

Tablo 11: 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında Yer Alan Coğrafi Unsurlar

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Beşerî ve Ekonomik	İklim	4	K 10, K 15, K 16, K 18
	Tarım	2	K 8, K 11
	Ulaşım	1	K 14
	Ekonomi	1	K 10
	Sanayi	1	K 8
	Turizm	1	K 8
Fiziki	Yeryüzü şekilleri	8	K 10, K 11, K 13, K 14, K 15, K 17, K 18, K 20
	Konum	6	K 5, K 6, K 12, K 17, K 19, K 20
	Yer	6	K 2, K 5, K 7, K 9, K 12, K 8
	Kıta	3	K 1, K 5, K 19
Siyasi	Cephe ismi	7	K 4, K, 7, K 10, K 11, K 12, K 16, K 20
	Devletler	4	K 1, K 4, K 9, K 19
	Mekân ismi	2	K 3, K 12
	Ülke	2	K 2, K 3
İdari	Şehir	7	K 1, K 3, K 7, K 14, K 18, K 19, K 20
	Bölge	7	K 1, K 2, K 4, K 7, K 10, K 13, K 14

Tablo 11 incelediğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’nda yer bulan coğrafi unsurların neler olduğu ile ilgili görüşleri “beşerî ve ekonomik, fiziki, siyasi, idari” temaları altında toplanmıştır. Beşerî ve ekonomik teması altında iklim, tarım, ulaşım, ekonomi, sanayi, turizm; fiziki teması altında yeryüzü şekilleri, konum, yer, kıta; siyasi teması altında cephe ismi, devletler, mekân ismi, ülke; idari teması altında şehir, bölge kodları ön plana çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12’de ortaya konmuştur.

Tablo 12: 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Coğrafi Unsurların Mekânsal Düşünme Becerisinin Kullanımına Yönelik Etkisi

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Çok Etkili	Çok etkili	7	K 7, K 8, K 12, K 13, K 14, K 19, K 20
	Daha iyi kavrama	7	K 4, K 7, K 10, K 16, K 17, K 19, K 20
	Anlamlı ve önemli katkı	6	K 3, K 6, K 12, K 16, K 17, K 20
	Kalıcılık	5	K 4, K 8, K 11, K 12
	Somutlaştırma	5	K 4, K 5, K 10, K 17,
	Olumlu tarih algısı	2	K 3, K 7
	Mekânı algılama	2	K 5, K 10
Orta Etkili	Olumlu yöndedir	6	K 2, K 3, K 5, K 13, K 15, K 16
	Mekânsal analiz sağlar	3	K 3, K 9, K 14
	Milli bilinç kazandırma	3	K 7, K 19, K 20
	Tarih ve coğrafyanın iç içe olması	3	K 2, K 3, K 14
	Yaşayarak öğrenme	2	K 8, K 20

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’nda yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisinin neler olduğu ile ilgili görüşleri “çok etkili ve orta etkili” temaları altında toplanmıştır. Çok etkili teması altında çoğunlukla daha iyi kavrama, çok etkili,

anlamalı ve önemli katkı, olumlu yöndedir, kalıcılık, somutlaştırma, kavramları ön plana çıkarmaktadır.

6.Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgular incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenleri mekânsal düşünme konusunda bilgi sahibidirler. Mekân unsurunun coğrafya biliminin temel çalışma alanı olması yanında hem tarih bilimi hem de coğrafya bilimi açısından barındırdığı anlam bakımından değerlendirmesi oldukça önemlidir. Mekânsal düşünce sayesinde insanın mekânla olan karmaşık ilişkisi anlamlandırılıp yorumlanabilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünme hakkında bilgi sahibi olmaları derslerini öğrenci seviyesine inerek ve mekân kavramlarından yola çıkarak ele almalarına olanak tanıyabilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin mekânsal düşünce ile en fazla bağdaştırdıkları disiplinler Coğrafya ve Tarih olarak ön plana çıkmaktadır. Mekân unsuru öncelikle coğrafya biliminin temel çalışma alanını oluşturmaktadır. Tarih bilimi açısından ise önemi, tarihi olayların temel gerçekleşme alanı olmasıdır. Sosyal Bilgiler dersi ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi mekânı ve mekânsal öğeleri fazlasıyla barındıran derslerdir. Bu açıdan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünme becerisi ile Tarih ve Coğrafya bilimlerini ilişkilendirmeleri öğrencilerde mekânsal düşünme becerisini kullanılabilmeleri yönünde olumlu bir kazanımdır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri beceri ve yetenek arasında ayırım yapabilmektedirler. Bireyler açısından yetenek doğuştan elde edilmiş bir kazanım olmasına rağmen beceri ise eğitim süreci sonunda oluşturulabilmektedir. Bu konuda bilinçli ve azimli öğretmenlerin öğrencilerinde var olan yeteneği görmeleri ve keşfetmeleri, nitelikli bir eğitim sonunda öğrencilerine beceriler kazandırabilmeleri kaçınılmazdır. Bu konuda öğretmenlerin mekânsal düşünme becerisini öğrencilerde oluşturabilmeleri, öğrencilerin çok boyutlu gelişimine katkı sağlayacaktır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri mekânsal düşünmenin alt bileşenleri konusunda genel olarak bilgiye sahip oldukları değerlendirilebilmektedir. Öğretmenler alt bileşenlerden mekân kavramları ve zihinsel süreçler konusunda bilgiye sahiptirler. Ancak alınan kodlardan temsil araçları konusunda bir veriye ulaşılmamıştır.

Mekânsal düşünmenin boyutları hakkında öğretmen görüşleri incelediğinde algı, düşünme, canlandırma ve yüzey şekilleri kodları ön plana çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin ayrıntılı olarak mekânsal düşünmenin alt boyutları konusunda kavramsal olarak bilgi eksikliklerinin bulunabildiği değerlendirilmiştir. Yine de öğretmenlerin mekânsal düşüncenin alt boyutlarını çağrıştıran fıkırlara sahip olduğu söylenilebilir. Ulaşılan sonuçlar Çalık (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da önemli görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri öğretim programında yer alan ünitelerle mekânsal düşünme becerisini ilişkili ve mekânsal düşünmeyi T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi açısından önemli görmekte, ancak öğretim programında yeteri kadar yer verilmediğini belirtmektedirler.

Mekânsal düşünme sayesinde mekânsal becerileri edinmiş kişiler mekânı ve mekânın özelliklerini doğru anlayıp yorumlayabilen kişilerdir. Bu sayesinde bireylerin konum, pozisyon, yön, ilişki, hareket ve değişimleri görüp yorumlayabilmesi, onların doğal ve toplumsal olaylara ilişkin analiz yaparak sonuçlara ulaşmasını mümkün kılacaktır. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi, yok edilmek üzere olan bir ulusun yok olmama ve yeniden dirilme sürecini ele almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünce açısından T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersini önemli görmeleri, öğrencilerin değişim ve süreklilik boyutunda bütüncül düşünebilmelerinin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Mekânsal düşünme becerisinin öğretim programında yer bulmaması T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi açısından dersin amacına ulaşmamasına ve bireylere

edindirmeye çalıştığı kazanımları yeteri kadar kazandıramamasına neden olacaktır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri programda coğrafi unsurlara mekân, yer adı ve yeryüzü şekilleri olarak yer verildiğini belirtmektedirler. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin temel var oluş gayesi verilen bağımsızlık mücadelesinin yeni nesillere kavratılmasıdır. Verilmiş olan varoluş mücadelesi coğrafi bir mekânda ve coğrafi bir mekân için gerçekleştirilmiştir. Programda coğrafi unsurların mekân, yer adı ve yeryüzü şekli olarak yer alması, coğrafi unsurların yeterince programda yer bulmadığını göstermektedir. Coğrafi unsurların yetersiz olması bireylerde mekânsal kavramların yeterince anlamlandırılmasına sebep olmaktadır ve bütüncül değerlendirmeyi olanaksız kılmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri öğretim programında yer alan coğrafi unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisinin olumlu olduğu, kalıcılık, somutlaştırma ve daha iyi öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin konusu tarihi olaylardır. Tarihi olayların sekizinci sınıf öğrencisine kazandırılmaya çalışılırken karşılaşıldığı zorluk, soyut kalmasıdır. Mekânsal düşünme sayesinde soyutluktan giderek somutlaştırılabilen bir anlamlandırma tablosu karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada somutlaştırmayı sağlayacak olan coğrafi unsurlar ön plana çıkmaktadır. Yeteri kadar programda yer verilmesi durumunda coğrafi unsurlar aracılığıyla mekânsal düşünce, bireylerde çok boyutlu düşünce, kalıcılık ve bütüncül bakış açısı kazandırabilecektir. Bu sayede kalıcılık artacak ve geçmişini bilen, doğru yorumlayabilen ve geleceği gören bireyler yetiştirilebilecektir.

Sonuç olarak öğretmen görüşlerinden yola çıkarak mekânsal düşünmenin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi açısından önemli olduğu, mekânsal düşünmeye 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yeteri kadar yer verilmediği, programda coğrafi unsurlara mekân, yer adı ve yeryüzü şekilleri olarak yer verildiği, öğretim programında yer alan coğrafi

unsurların mekânsal düşünme becerisinin kullanımına yönelik etkisinin olumlu olduğu, kalıcılık, somutlaştırma ve daha iyi öğrenme sağladığı tespit edilmiştir.

Bu kapsamda 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Öğretim programının mekânsal düşünme becerisini kazandıracak kazanımlarla yeniden ele alınmalıdır. Öğretim süreci mekânsal düşünme temelli gerçekleştirilmelidir. Programda coğrafi unsurlara daha fazla yer verilmelidir. Öğretmenlerde mekânsal düşünmenin kullanımı ve geliştirilmesi konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin mekânsal düşünme odaklı ele alınması noktasında zenginleştirilmiş öğretim ortamları tasarlanmalı ve yardımcı materyaller geliştirilmelidir.

Kaynakça

Akbaş, Y. & Toros, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 668-677.

Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (13. Baskı 2018). Ankara: Pegem Akademi

Kalkan, B. (2018). Kurtuluş savaşı romanlarında mekânını arayan aydın. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2, 26-31.

Kazan, H. (2016). Bilimsel araştırma teknikleri. *Ders Kitabı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Kılıç, P. İ. (2019). Tarih öğretimi ve coğrafya. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 869-883.

Önal, H., Çalışkan, T. & Pamukoğlu, İ. (2017). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında coğrafi unsurlar. *Asya Studies*, 2(2), 1-7.

Özçelik, İ. (2014). *Tarih metodolojisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sönmez, F. & Akbaş, Y. (2019). Coğrafi bilgi sistemlerine (cbs) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 40-58.

Sözbilir, M. (2019). Durum Çalışması. Selçuk Karaman (Ed.), *Araştırma yöntem ve teknikleri u* (67-78). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

Tanrikulu, M. (2018). *Coğrafya ve kültür mekân-kültür-tarih-coğrafi işaret*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ünlü, M., ve Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 13-20.

BÖLÜM II

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kültürel ve Mekânsal Özelliklerin Öğrencilerin Değer Oluşumundaki Etkisi¹

Beste AYBEY EFE²

Osman Yılmaz³

Mevlüt Gündüz⁴

Giriş

Bireyleri toplum içinde birbirleriyle uyumlu kılan ve ortak yaşamın bir sonucu olarak ortaya çıkan davranışlar, oldukça karmaşık ve çok yönlüdür. Din, gelenekler, görenekler, eğitim, dil, ahlak, hukuk, tarih, sanat, edebiyat, ekonomi ve tarım gibi ögeler, ortak yaşamın parçasıdır ve toplumların tarihsel süreç içinde oluşturduğu maddi ve manevi kültürel unsurları temsil eder. Bu unsurlar, her toplumda farklılık gösterir ve her toplumun kendine

¹ Bu çalışma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kültürel ve Mekânsal Özelliklerin Öğrencilerin Değer Oluşumundaki Etkisi" başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

² Beste Aybey Efe, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Mezunu, Burdur/Türkiye, Orcid: 0000-0003-3606-4690, besteyaybey1379@gmail.com

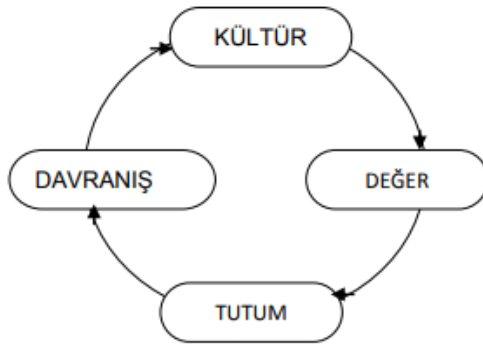
³ Prof.Dr. Osman Yılmaz, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Burdur/Türkiye Orcid:0000-0002-5279-319, oyilmaz@mehmetakif.edu.tr

⁴ Prof.Dr. Mevlüt Gündüz, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta/Türkiye, Orcid: 0000-0001-5823-190X, mevlutgunduz@sdu.edu.tr

özgü kültürel özellikleri vardır. Kültür, sosyal bilimlerin en karmaşık kavramlarından biridir ve üzerinde uzlaşmış bir tanım bulunmamaktadır (Journet, 2009:15).

Kültür, yalnızca maddi ya da manevi unsurlardan oluşan ikili bir yapı değil, aynı zamanda katmanlı bir yapıdır. İnsan gelişimi her zaman kültürel bir çerçeve içinde gerçekleşir ve hiçbir birey, içinde yer aldığı kültürden bağımsız hareket edemez (Kağıtçıbaşı, 2000:36-37).

Şekil 1. Kültür, Tutum Davranış ve Değer İlişkisi



(Adler, 1991:16)

Şekil 1’de gösterildiği gibi kültür, tutum, davranış ve değerler üzerinde etkili olduğu kadar, bunlardan da doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenir (Adler, 1991:16). Bütün kültürler, aile, ekonomi ve siyaset gibi toplumsal kurumlara sahiptir (Bozkurt, 2011:91-93). Her kültür kendi normlarını ve değerlerini belirler, idealler tasarlar ve bunları kurumları aracılığıyla somutlaştırır (Kartarı, 2016:30).

Kültür, zamanla değişkenlik gösterir ve toplumlar arasındaki farklılıklar; coğrafya, toplum yapısı, bölge ve aile gibi unsurlara bağlı olarak çeşitlenir (Güvenç, 1974:319). Günümüzde, insanın kişilik eğilimleri ile coğrafya, kimlik ve kültür arasındaki ilişkiler üzerine yapılan araştırmalar büyük önem taşımaktadır. İnsanların mekânlarla kurdukları ilişki, hem kalıtsal hem de değişken olup,

kültürel bağılıklarla şekillenir. Bireyler, yaşadıkları mekânlarla ilişkilerini kurar ve bu ilişkiler üzerinden kimliklerini geliştirirler (Göregenli, 2010:23).

Bir toplumun ürettiği her şey, o toplumun kültürünün bir parçasıdır ve bu üretim, coğrafyadan etkilenirken, aynı zamanda coğrafyayı da etkiler (Emekli, 2006:53). Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde yaşayan topluluklar, dil lehçeleri, iletişim biçimleri, giyim tarzları, el sanatları, oyunları, yemek çeşitleri, kutlama şekilleri ve düğün adetleri gibi kültürel özellikleriyle birbirlerinden ayrılır (Koçoğlu, Ersoy & Atik, 2019:135). Kültürel farklılıklar, bireylerin yaşam biçimlerini doğrudan etkiler ve toplumsal zenginliği bir yansımasıdır (Yeşil, 2013:58).

Dünyanın farklı bölgelerinde birçok kültürel topluluk bulunmaktadır ve değerler, kültürün önemli öğelerinden birini oluşturur. Değerler; toplumlar, inançlar ve ideolojiler arasında kabul edilen ve benimsenen normlar ya da kıymetlerdir. Hızla gelişen bilim ve teknoloji, bireylerin yaşam biçimlerinde ve değerlerinde önemli değişimlere yol açmıştır. Bireylere değerlerin kazandırılması, bu değişim sürecinde çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilmeleri açısından son derece önemlidir (Aslan, 2017:3).

Bireylerin çevresi, ailesi, aldığı eğitim, arkadaşları ve inançları, değerlerin oluşumunda büyük bir etkiye sahiptir. Değerler, bireyler tarafından şekillendirilir ve olumlu değerlerin nesilden nesile aktarılması önemli bir görevdir. Milli kimliğin oluşmasında da değerler önemli bir rol oynar (Gündüz, Saygılı & Sulak, 2014:74). Aile, okul ve çevre, bireylerin değerleri kazanmasında önemli bir rol oynar. Değerlerin toplumsal yaşam üzerindeki etkisi herkes tarafından kabul edilmektedir (Nalçacı, 2020:202-203).

Toplumsal adaletin sağlanması için bireylere aynı eğitim programının sunulmasının yeterli olmadığını savunan yeni kuramlar, bireysel farklılıkların önemini vurgulamaktadır. Eğitimde cinsiyet, yaş, zekâ, kültür ve hazırbulunuşluk gibi bireysel özellikler dikkate alınmalıdır (Güner, 2017:45). Bu bağlamda, çok kültürlü eğitim;

farklılıklara saygı gösteren, adil, hoşgörölü ve demokratik bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Başbay & Bektaş, 2009:36).

Çok költürlü eğitimin uygulanabilmesi için öğretim programlarının bu anlayışa göre düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, biyolojik, költürel ve ekonomik kökenli farklılıkları doğal kabul edilmeli ve öğretim ortamları buna göre şekillendirilmelidir. Çok költürlü eğitim, költürel çeşitliliği bir zenginlik olarak görüp, farklı költürlere eşit mesafede duran bireyler yetiştirilmesini amaçlar (Taş, 2019:18).

Sonuç olarak, költür, bireylerin toplumsal yaşamında büyük bir etkiye sahiptir ve bireylerin kimliklerinin oluşumunda belirleyici bir rol oynar. Toplumlar, költürel değerlerini koruyarak ve geliştirerek, toplumsal uyumu sağlarlar. Eğitim, bireylerin bu költürel değerleri öğrenmelerini ve topluma uyum sağlamalarını mümkün kılar. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin költürel çeşitliliği ve çok költürlölüğü teşvik eden bir yapıya sahip olması, toplumsal barış ve adaletin sağlanması kritik bir öneme sahiptir. Költürel çeşitlilik, bir toplumun zenginliği olarak kabul edilmeli ve bu zenginliğin korunması için eğitim programları sürekli olarak güncellenmelidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin oluşumları üzerinde farklı költürel ve mekânsal özelliklerin etkisini incelemektir. Bu doğrultuda, Ağrı ve Burdur illerinde yaşayan öğrencilerin cinsiyet, okul, ebeveyn eğitim düzeyi ve meslek gibi değişkenlere göre değer oluşum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma, öğrencilerin değer oluşum süreçlerinde költürel ve mekânsal farklılıkların etkilerini ortaya koymayı ve bu farkların eğitime olan yansımalarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

2. Yöntem

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezi ile Burdur İl merkezinde öğrenim gören 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde tesadüfi yöntem ile seçilmiş Ağrı il merkezinde (Alpaslan Ortaokulu, 75.yıl Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu) öğrenim gören 250 5.sınıf öğrencisi ve Burdur il merkezinde (Şehit Akif Altay Ortaokulu, Abdi Özeren İmam Hatip Ortaokulu, Şeker Ortaokulu) öğrenim gören 250 5.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 500 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler, ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek formlarının ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için yedi adet sosyo-demografik madde bulunmaktadır. Çalışmanın çalışma grubu başlığı altında, ölçeğin bu bölümünde katılımcıların yaşadıkları il, öğrenim gördükleri okul, cinsiyeti, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, baba mesleği ve anne mesleği değişkenleri hakkında bilgi almak için ölçek ile birlikte bu form da katılımcılara verilmiştir.

Ağrı il merkezinde bulunan üç ortaokulda ve Burdur il merkezinde yer alan üç ortaokulda öğrenim gören ortaokul 5.sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanmış demografik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu ve Keskin (2008) tarafından hazırlanmış 10 alt boyutun yer aldığı 60 sorulu bir ölçek yöneltilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık olarak bir ay sürmüştür. Veri toplama zamanı hakkında bütün gruplara açıklamalar yapılmış ve veri toplama zamanı içerisinde araştırmacı öğrencilerin yanında bulunmuştur. Veri toplama aracı, ortaokul 5.sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından dağıtılmış ve cevaplamaları için kendilerine verildikten sonra, yine aynı şekilde araştırmacı tarafından toplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmadaki katılımcılardan toplanan verilerde tanımlayıcı istatistiksel metodlar kullanılmıştır. Öğrencilerin yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, hoşgörü, adillik, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverliklerinin sosyo-demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesinde; iki grup arasındaki farkı bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grup olduğunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında ‘‘One Way Anova’’ testi kullanılmıştır. Anova testi sonucunda anlamlı farklılığın bulunduğu değişkenlerde ise; Post-Hoc LSD testi kullanılarak her bir grubun diğer gruplara göre farklılıkları belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Toplanan veriler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda alt problemler şeklinde ele alınmıştır.

3.1. Alt Problemler Açısından Bulgular;

Ağrı’da ve Burdur’da yaşayan öğrenciler için yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, adillik, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik alt boyutlarında ‘‘Cinsiyet’’ değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t- testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t- testi sonuçları ile ilgili veriler Tablo 1’de ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik T-Testi Sonuçları (Ağrı)

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	T	p
Yardımseverlik	Kız	131	3,3562	,72759	1,197	,232
	Erkek	118	3,2486	,68692		
Dayanışma	Kız	131	3,4860	,76684	2,574	,011*
	Erkek	118	3,2203	,86173		
Tarihsel Mirasa Duyarlılık	Kız	131	3,1183	,87791	1,941	,053
	Erkek	118	2,8969	,92139		
Misafirperverlik	Kız	131	3,0662	1,00121	2,756	,006*
	Erkek	118	2,7429	,84834		
Hoşgörü	Kız	131	3,2824	,70100	1,602	,110
	Erkek	118	3,1356	,74470		
Adillik	Kız	131	3,4873	,92557	1,338	,182
	Erkek	118	3,3404	,79241		
Çalışkanlık	Kız	131	3,3130	,76237	2,251	,025*
	Erkek	118	3,1088	,66893		
Doğal Çevreye Duyarlılık	Kız	131	3,5649	,88905	2,901	,004*
	Erkek	118	3,2585	,76441		
Sorumluluk	Kız	131	3,3524	,65524	1,670	,096
	Erkek	118	3,2161	,62979		
Vatanseverlik	Kız	131	3,0344	,89794	1,963	,051
	Erkek	118	2,8164	,84827		

Tablo 1'e göre Ağrı'da yaşayan öğrenciler için; değerler eğitimi ölçeğinin alt boyutlarının "Cinsiyet" değişkenine göre gruplar arası farklılıklarının incelenmesine yönelik elde edilen elde edilen t-testi verilerinin sonuçlarına göre "Dayanışma, Misafirperverlik, Çalışkanlık, Doğal Çevreye Duyarlılık" değerleri için hesaplanan olasılık (p) değerlerinin 0,05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılık düzeyinin altında olması öğrencilerin dayanışma, misafirperverlik, çalışkanlık ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlamına gelmektedir. Bu değerler hariç diğer tüm değerler ise anlamlılık düzeyinin üzerindedir ve bu değerlerde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı bir farklılık tespit edilen değerlere ilişkin ortalama farklılıkları incelendiğinde; kız öğrencilerin dayanışma, misafirperverlik, çalışkanlık ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin oluşum düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Tablo 2: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik T-Testi Sonuçları (Burdur)

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	T	p
Yardımseverlik	Kız	136	3,6949	,58498	1,788	,075
	Erkek	113	3,5575	,62471		
Dayanışma	Kız	136	3,8824	,66854	1,530	,127
	Erkek	113	3,7419	,78046		
Tarihsel Mirasa Duyarlılık	Kız	136	3,7194	,60407	,506	,613
	Erkek	113	3,6755	,73899		
Misafirperverlik	Kız	136	3,9853	,68747	1,768	,078
	Erkek	113	3,8245	,74630		
Hoşgörü	Kız	136	3,9265	,65602	1,553	,122
	Erkek	113	3,7906	,72401		
Adillik	Kız	136	4,0208	,69045	1,460	,146
	Erkek	113	3,8835	,79366		
Çalışkanlık	Kız	136	3,7132	,67455	,780	,436
	Erkek	113	3,6475	,64617		
Doğal Çevreye Duyarlılık	Kız	136	4,1605	,70955	1,508	,133
	Erkek	113	4,0118	,82487		
Sorumluluk	Kız	136	3,8542	,61109	3,404	,001*
	Erkek	113	3,5722	,68167		
Vatanseverlik	Kız	136	3,9326	,59917	,850	,397
	Erkek	113	3,8599	,72770		

Tablo 2’ye göre Burdur’da yaşayan öğrenciler için; değerler eğitimi ölçeğinin alt boyutlarının “Cinsiyet” değişkeni için gruplar arası farklılıklarının incelenmesine yönelik elde edilen t-testi sonuçlarına göre “Sorumluluk” değeri için hesaplanan olasılık (p) değeri 0,05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu tespit edilmiştir.

Anlamlılık düzeyinin altında olması sorumluluk değerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiğini ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir. Sorumluluk değeri hariç diğer tüm değerler üzerinde ise cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin sorumluluklarına ilişkin ortalama farklılıklar incelendiğinde ise; kız öğrencilerde sorumluluk değerinin oluşum düzeyleri, erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Ağrı’da ve Burdur’da yaşayan öğrenciler için yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, adillik, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik alt boyutlarında “Okul” değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı tespit etmek için “One Way ANOVA” analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin sonucu Tablo 3’te ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (Ağrı)

		Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Yardımseverlik	Gruplar arası	,465	2	,232	,462	,631
	Gruplar içi	124,283	247	,503		
	Toplam	124,748	249			
Dayanışma	Gruplar arası	,973	2	,487	,721	,487
	Gruplar içi	166,738	247	,675		
	Toplam	167,711	249			
Tarihsel Mirasa Duyarlılık	Gruplar arası	7,612	2	3,806	4,81 2	,009*
	Gruplar içi	195,380	247	,791		

	Toplam	202,992	249			
Misafirperverlik	Gruplar arası	5,856	2	2,928	3,358	,036*
	Gruplar içi	215,324	247	,872		
	Toplam	221,180	249			
Hoşgörü	Gruplar arası	,599	2	,300	,569	,567
	Gruplar içi	130,126	247	,527		
	Toplam	130,725	249			
Adillik	Gruplar arası	1,352	2	,676	,902	,407
	Gruplar içi	184,995	247	,749		
	Toplam	186,347	249			
Çalışkanlık	Gruplar arası	1,518	2	,759	1,451	,236
	Gruplar içi	129,184	247	,523		
	Toplam	130,702	249			
Doğal Çevreye Duyarlılık	Gruplar arası	1,912	2	,956	1,346	,262
	Gruplar içi	175,373	247	,710		
	Toplam	177,285	249			
Sorumluluk	Gruplar arası	1,040	2	,520	1,255	,287
	Gruplar içi	102,335	247	,414		
	Toplam	103,375	249			
Vatanseverlik	Gruplar arası	6,959	2	3,480	4,645	,010*
	Gruplar içi	185,051	247	,749		
	Toplam	192,011	249			

Tablo 3'e göre Ağrı'da yaşayan öğrenciler için; değerler eğitimi ölçeğinin alt boyutlarının "Okul" değişkenine göre gruplar arası farklılıklarının incelenmesine yönelik elde edilen ANOVA verilerinin sonuçları şu şekildedir; "Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Misafirperverlik, Vatanseverlik" alt boyutları için hesaplanan olasılık (sig.) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin altındadır. Anlamlılık düzeyinin altında olması tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik ve vatanseverlik değerlerinin öğrenim gördükleri okul değişkeni doğrultusunda değişiklik gösterdiğini ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bu değerler hariç diğer değerler üzerinde okul değişkeni anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik ve vatanseverlik değerlerinin her bir okul için ortalama farklılıklarının incelenebilmesi için Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır. Post- Hoc LSD testi sonuçlarına göre; tarihsel mirasa duyarlılık değerinin oluşum düzeyleri en yüksek Cumhuriyet ortaokulunda çıkmıştır. Misafirperverlik ve vatanseverlik değerlerinin oluşum düzeyleri ise en yüksek 75.Yıl ortaokulunda çıkmıştır.

Tablo 4: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (Burdur)

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Yardımseverlik	Gruplar arası	4,632	2	2,316	6,597	,002*
	Gruplar içi	86,723	247	,351		
	Toplam	91,355	249			
Dayanışma	Gruplar arası	4,956	2	2,478	4,899	,008*
	Gruplar içi	124,942	247	,506		
	Toplam	129,898	249			
Tarihsel Mirasa Duyarlılık	Gruplar arası	5,109	2	2,554	5,984	,003*
	Gruplar içi	105,436	247	,427		

	Toplam	110,545	249			
	Gruplar arası	4,455	2	2,228	4,461	,012*
Misafirperverlik	Gruplar içi	123,332	247	,499		
	Toplam	127,788	249			
	Gruplar arası	5,274	2	2,637	5,779	,004*
Hoşgörü	Gruplar içi	112,713	247	,456		
	Toplam	117,987	249			
	Gruplar arası	5,149	2	2,574	4,839	,009*
Adillik	Gruplar içi	131,422	247	,532		
	Toplam	136,571	249			
	Gruplar arası	1,420	2	,710	1,638	,197
Çalışkanlık	Gruplar içi	107,072	247	,433		
	Toplam	108,492	249			
	Gruplar arası	7,307	2	3,654	6,528	,002
Doğal Çevreye Duyarlılık	Gruplar içi	138,237	247	,560		
	Toplam	145,544	249			
	Gruplar arası	10,483	2	5,242	13,364	,000*
Sorumluluk	Gruplar içi	96,882	247	,392		
	Toplam	107,366	249			
	Gruplar arası	6,040	2	3,020	7,267	,001*
Vatanseverlik	Gruplar içi	102,647	247	,416		
	Toplam	108,687	249			

Tablo 4’e göre Burdur’da yaşayan öğrenciler için; değerler eğitimi ölçeğinin alt boyutlarının “Okul” değişkenine göre gruplar arası farklılıklarının incelenmesine yönelik elde edilen ANOVA verilerinin sonuçları şu şekildedir: “Yardımseverlik, Dayanışma, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Misafirperverlik, Hoşgörü, Adillik, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik” alt boyutları için hesaplanan olasılık (sig.) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin

altındadır. Anlamlılık düzeyinin altında olması yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, adillik, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin öğrenim gördükleri okul değişkeni doğrultusunda değişiklik gösterdiğini ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir. Bu değerler dışında kalan çalışkanlık değeri için okul değişkeni anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre; Yardımseverlik değerinin oluşum düzeyleri en yüksek Şeker ortaokulunda, hoşgörü değerinin oluşum düzeyleri en yüksek Abdi Özeren ortaokulunda çıkmıştır. Tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, misafirperverlik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin oluşum düzeyleri Abdi Özeren ortaokulunda Şeker ortaokulundan daha yüksek çıkmıştır. Adillik, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin oluşum düzeyleri ise en düşük Şeker ortaokulunda çıkmıştır.

Ağrı’da ve Burdur’da yaşayan öğrenciler için yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, adillik, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri üzerinde “Baba Öğrenim Durumu” değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “One Way ANOVA” analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin sonucu Tablo 5’te ve Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 5: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (Ağrı)

		Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Yardımseverlik	Gruplar arası	9,313	5	1,863	3,937	,002*
	Gruplar içi	115,436	244	,473		
	Toplam	124,748	249			
Dayanışma	Gruplar arası	6,958	5	1,392	2,112	,065
	Gruplar içi	117,790	244	,478		
Hoşgörü	Gruplar arası	1,141	5	,228	,000	,999
	Gruplar içi	113,607	244	,466		
Adillik	Gruplar arası	1,141	5	,228	,000	,999
	Gruplar içi	113,607	244	,466		
Sorumluluk	Gruplar arası	1,141	5	,228	,000	,999
	Gruplar içi	113,607	244	,466		
Vatanseverlik	Gruplar arası	1,141	5	,228	,000	,999
	Gruplar içi	113,607	244	,466		

	Gruplar içi	160,753	244	,659	
	Toplam	167,711	249		
	Gruplar arası	6,397	5	1,279	1,588 ,164
Tarihsel Mirasa Duyarlılık	Gruplar içi	196,595	244	,806	
	Toplam	202,992	249		
	Gruplar arası	16,334	5	3,267	3,891 ,002*
Misafirperverlik	Gruplar içi	204,845	244	,840	
	Toplam	221,180	249		
	Gruplar arası	5,668	5	1,134	2,212 ,054
Hoşgörü	Gruplar içi	125,057	244	,513	
	Toplam	130,725	249		
	Gruplar arası	17,217	5	3,443	4,968 ,000*
Adillik	Gruplar içi	169,130	244	,693	
	Toplam	186,347	249		
	Gruplar arası	10,546	5	2,109	4,283 ,001*
Çalışkanlık	Gruplar içi	120,157	244	,492	
	Toplam	130,702	249		
	Gruplar arası	12,686	5	2,537	3,761 ,003*
Doğal Çevreye Duyarlılık	Gruplar içi	164,599	244	,675	
	Toplam	177,285	249		
	Gruplar arası	4,103	5	,821	2,017 ,077
Sorumluluk	Gruplar içi	99,272	244	,407	
	Toplam	103,375	249		
	Gruplar arası	14,495	5	2,899	3,985 ,002*
Vatanseverlik	Gruplar içi	177,516	244	,728	
	Toplam	192,011	249		

Tablo 5'te yer alan Ağrı'da yaşayan öğrencilere göre; “Yardımseverlik, Misafirperverlik, Adillik, Çalışkanlık, Doğal

Çevreye Duyarlılık, Vatanseverlik” alt boyutları için hesaplanan olasılık (sig.) değerleri ise 0,05 anlamlılık düzeyinin altındadır. Bu değerlerde baba öğrenim durumuna göre değişkenlik tespit edilmiştir. Bu değerler hariç diğer değerler üzerinde baba öğrenim durumu anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Anlamlı bir farklılık gösteren değerler için yapılan Post-Hoc LSD testinin sonuçlarına göre baba öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerde değerlerin oluşum düzeyleri yükselmektedir. Yardımseverlik değerinin oluşum düzeyi babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerde en düşük çıkmıştır. Misafirperverlik değerinin oluşum düzeyi babası lise ve dengi okullardan mezun olan öğrencilerde en yüksek çıkmıştır. Adillik, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin oluşum düzeyleri babası bir süre okula gitmiş ancak mezun olamamış öğrencilerde en düşük çıkmıştır.

Tablo 6: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (Burdur)

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Yardımseverlik	Gruplar arası	,427	6	,071	,190	,979
	Gruplar içi	90,929	243	,374		
	Toplam	91,355	249			
Dayanışma	Gruplar arası	2,972	6	,495	,948	,461
	Gruplar içi	126,926	243	,522		
	Toplam	129,898	249			
Tarihsel Duyarlılık	Mirasa Gruplar arası	1,109	6	,185	,411	,872

	Gruplar içi	109,435	24 3	,450		
	Toplam	110,545	24 9			
	Gruplar arası	2,727	6	,455	,883	,508
Misafirperverlik	Gruplar içi	125,060	24 3	,515		
	Toplam	127,788	24 9			
	Gruplar arası	1,459	6	,243	,507	,803
Hoşgörü	Gruplar içi	116,528	24 3	,480		
	Toplam	117,987	24 9			
	Gruplar arası	3,544	6	,591	1,079	,376
Adillik	Gruplar içi	133,027	24 3	,547		
	Toplam	136,571	24 9			
	Gruplar arası	1,035	6	,172	,390	,885
Çalışkanlık	Gruplar içi	107,457	24 3	,442		
	Toplam	108,492	24 9			
	Gruplar arası	,894	6	,149	,250	,959
Doğal Çevreye Duyarlılık	Gruplar içi	144,651	24 3	,595		
	Toplam	145,544	24 9			

	Gruplar arası	,724	6	,121	,275	,948
Sorumluluk	Gruplar içi	106,642	243	,439		
	Toplam	107,366	249			
	Gruplar arası	1,920	6	,320	,728	,627
Vatanseverlik	Gruplar içi	106,767	243	,439		
	Toplam	108,687	249			

Tablo 6'ya göre Burdur'da yaşayan öğrencilerde “Yardımseverlik, Dayanışma, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Misafirperverlik, Hoşgörü, Çalışkanlık, Adillik, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik” alt boyutları için hesaplanan olasılık (sig.) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerindedir. Bütün değerler üzerinde baba öğrenim durumu değişkeni anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Ağrı'da ve Burdur'da yaşayan öğrenciler için yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, adillik, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri üzerinde “Anne Öğrenim Durumu” değişkenin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “One Way ANOVA” analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin sonucu Tablo 7’de ve Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (Ağrı)

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması 1	F	Sig.
Yardımseverlik	Gruplar arası	4,834	5	,967	1,967	,084
	Gruplar içi	119,914	244	,491		
	Toplam	124,748	249			
Dayanışma	Gruplar arası	3,948	5	,790	1,176	,321
	Gruplar içi	163,763	244	,671		
	Toplam	167,711	249			
Tarihsel Duyarlılık	Mirasa Gruplar arası	10,085	5	2,017	2,551	,028*
	Gruplar içi	192,907	244	,791		
	Toplam	202,992	249			
Misafirperverlik	Gruplar arası	2,190	5	,438	,488	,785
	Gruplar içi	218,990	244	,898		
	Toplam	221,180	249			
Hoşgörü	Gruplar arası	5,788	5	1,158	2,261	,049*
	Gruplar içi	124,937	244	,512		
	Toplam	130,725	249			
Adillik	Gruplar arası	5,603	5	1,121	1,513	,186

		Gruplar içi	180,744	244	,741	
		Toplam	186,347	249		
Çalışkanlık		Gruplar arası	6,000	5	1,200	2,348 ,042*
		Gruplar içi	124,702	244	,511	
		Toplam	130,702	249		
Doğal Çevreye Duyarlılık		Gruplar arası	11,997	5	2,399	3,542 ,004*
		Gruplar içi	165,287	244	,677	
		Toplam	177,285	249		
Sorumluluk		Gruplar arası	2,859	5	,572	1,388 ,229
		Gruplar içi	100,516	244	,412	
		Toplam	103,375	249		
Vatanseverlik		Gruplar arası	4,493	5	,899	1,169 ,325
		Gruplar içi	187,518	244	,769	
		Toplam	192,011	249		

Tablo 7’de yer alan Ağrı’da yaşayan öğrencilere göre “Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Hoşgörü, Çalışkanlık, Doğal Çevreye Duyarlılık” alt boyutları için hesaplanan olasılık (sig.) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin altındadır. Bu değerler üzerinde anne öğrenim durumu değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Diğer değerler üzerinde ise anne öğrenim durumu anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Anlamlı bir farklılık oluşturan değerler üzerinde ise Post- Hoc LSD testi sonuçlarına göre; anne öğrenim durumu yükseldikçe tarihsel mirasa duyarlılık ve çalışkanlık değerlerinin oluşum düzeyleri de yükselmiştir. Hoşgörü ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinde ise anne öğrenim durumu yükseldikçe oluşum düzeyleri düşmüştür.

Tablo 8: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (Burdur)

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Yardımseverlik	Gruplar arası	,770	7	,110	,294	,956
	Gruplar içi	90,586	242	,374		
	Toplam	91,355	249			
Dayanışma	Gruplar arası	2,110	7	,301	,571	,779
	Gruplar içi	127,788	242	,528		
	Toplam	129,898	249			
Tarihsel Duyarlılık	Gruplar arası	4,153	7	,593	1,350	,228
	Gruplar içi	106,391	242	,440		
	Toplam	110,545	249			
Misafirperverlik	Gruplar arası	3,668	7	,524	1,022	,416
	Gruplar içi	124,119	242	,513		
	Toplam	127,788	249			
Hoşgörü	Gruplar arası	5,526	7	,789	1,699	,110
	Gruplar içi	112,461	242	,465		

	Toplam	117,987	24 9			
	Gruplar arası	6,307	7	,901	1,67 4	,11 6
Adillik	Gruplar içi	130,263	24 2	,538		
	Toplam	136,571	24 9			
	Gruplar arası	2,574	7	,368	,840	,55 5
Çalışkanlık	Gruplar içi	105,918	24 2	,438		
	Toplam	108,492	24 9			
	Gruplar arası	2,432	7	,347	,588	,76 6
Doğal Çevreye Duyarlılık	Gruplar içi	143,112	24 2	,591		
	Toplam	145,544	24 9			
	Gruplar arası	2,547	7	,364	,840	,55 5
Sorumluluk	Gruplar içi	104,819	24 2	,433		
	Toplam	107,366	24 9			
	Gruplar arası	2,768	7	,395	,903	,50 4
Vatanseverlik	Gruplar içi	105,920	24 2	,438		
	Toplam	108,687	24 9			

Tablo 8'e göre Burdur'da yaşayan öğrencilerde "Yardımseverlik, Dayanışma, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Misafirperverlik, Hoşgörü, Çalışkanlık, Adillik, Doğal Çevreye

Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik” alt boyutları için hesaplanan olasılık (sig.) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerindedir. Bütün değerler anne öğrenim durumu değişkeni açısından değişiklik göstermemiştir ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Ağrı’da ve Burdur’da yaşayan öğrenciler için yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, adillik, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri üzerinde “Baba Mesleği” değişkenin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “One Way ANOVA” analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin sonucu Tablo 9’da ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (Ağrı)

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
	Gruplar arası	10,611	5	2,122	4,537	,001*
Yardımseverlik	Gruplar içi	114,137	244	,468		
	Toplam	124,748	249			
	Gruplar arası	12,676	5	2,535	3,990	,002*
Dayanışma	Gruplar içi	155,035	244	,635		
	Toplam	167,711	249			
	Gruplar arası	6,477	5	1,295	1,608	,158
Tarihsel Duyarlılık	Gruplar içi	196,515	244	,805		
	Toplam	202,992	249			
	Gruplar arası	13,135	5	2,627	3,081	,010*
Misafirperverlik	Gruplar içi	208,045	244	,853		

		Toplam	221,180	249		
		Gruplar arası	4,472	5	,894	1,729 ,129
		Gruplar içi	126,252	244	,517	
		Toplam	130,725	249		
		Gruplar arası	9,463	5	1,893	2,611 ,025*
		Gruplar içi	176,884	244	,725	
		Toplam	186,347	249		
		Gruplar arası	11,496	5	2,299	4,706 ,000*
		Gruplar içi	119,206	244	,489	
		Toplam	130,702	249		
		Gruplar arası	9,987	5	1,997	2,913 ,014*
		Gruplar içi	167,298	244	,686	
		Toplam	177,285	249		
		Gruplar arası	8,510	5	1,702	4,378 ,001*
		Gruplar içi	94,865	244	,389	
		Toplam	103,375	249		
		Gruplar arası	18,687	5	3,737	5,261 ,000*
		Gruplar içi	173,324	244	,710	
		Toplam	192,011	249		

Tablo 9'a göre Ağrı'da yaşayan öğrencilerde "Yardımseverlik, Dayanışma, Misafirperverlik, Adillik, Çalışkanlık, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik" alt boyutları için hesaplanan olasılık (sig.) değerleri ise 0,05 anlamlılık düzeyinin altındadır. Bu değerler üzerinde baba mesleği değişkeni anlamlı bir farklılık göstermektedir. Diğer değerlerde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı bir farklılık gösteren değerlerin Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre; babası memur, esnaf ve serbest

meslek sahibi olan öğrencilerin değerlerin oluşum düzeyleri diğer meslek gruplarına göre daha yüksek çıkmıştır. Babası işsiz olan öğrencilerin sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin oluşum düzeyleri ise düşük çıkmıştır.

Tablo 10: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (Burdur)

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Yardımseverlik	Gruplar arası	1,931	6	,322	,874	,514
	Gruplar içi	89,425	243	,368		
	Toplam	91,355	249			
Dayanışma	Gruplar arası	8,131	6	1,355	2,704	,015*
	Gruplar içi	121,767	243	,501		
	Toplam	129,898	249			
Tarihsel Mirasa Duyarlılık	Gruplar arası	7,178	6	1,196	2,813	,012*
	Gruplar içi	103,366	243	,425		
	Toplam	110,545	249			
Misafirperverlik	Gruplar arası	4,981	6	,830	1,643	,136
	Gruplar içi	122,806	243	,505		
	Toplam	127,788	249			
Hoşgörü	Gruplar arası	3,405	6	,568	1,204	,305
	Gruplar içi	114,582	243	,472		
	Toplam	117,987	249			
Adillik	Gruplar arası	7,933	6	1,322	2,498	,023*
	Gruplar içi	128,638	243	,529		
	Toplam	136,571	249			
Çalışkanlık	Gruplar arası	4,921	6	,820	1,924	,078
	Gruplar içi	103,570	243	,426		

	Toplam	108,492	249		
	Gruplar arası	5,040	6	,840	1,453 ,195
Doğal Çevreye Duyarlılık	Gruplar içi	140,505	243	,578	
	Toplam	145,544	249		
	Gruplar arası	,373	6	,062	,141 ,991
Sorumluluk	Gruplar içi	106,993	243	,440	
	Toplam	107,366	249		
	Gruplar arası	4,192	6	,699	1,625 ,141
Vatanseverlik	Gruplar içi	104,495	243	,430	
	Toplam	108,687	249		

Tablo 10’na göre Burdur’da yaşayan öğrencilerde “Dayanışma, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Adillik” alt boyutları için hesaplanan olasılık (sig.) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin altındadır. Bu değerler üzerinde baba mesleği değişkeni anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlılık düzeyinin üzerinde kalan diğer değerler üzerinde baba mesleği değişkeni anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Post- Hoc LSD testi sonuçlarına göre; babası memur, esnaf ve serbest meslek sahibi olan öğrencilerde değerlerin oluşum düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Babası işsiz olan öğrencilerin tarihsel mirasa duyarlılık ve adillik değerlerinin oluşum düzeyleri ise diğer meslek gruplarına göre daha düşük çıkmıştır.

Ağrı’da ve Burdur’da yaşayan öğrenciler için yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, adillik, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri üzerinde “Anne Mesleği” değişkenin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “One Way ANOVA” analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin sonucu Tablo 11’de ve Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (Ağrı)

Bağımlı Değişken	(I) Annenizin mesleği nedir?	(J) Annenizin mesleği nedir?	Ortalamaları Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig.
Dayanışma	Ev hanımı	Memur	-,62590	,33308	,061
		Esnaf	-,40368	,40622	,321
		Serbest meslek	-,87590	,46806	,062
		İşçi	,76299*	,33308	,023*
	Memur	Ev hanımı	,62590	,33308	,061
		Esnaf	,22222	,51994	,669
		Serbest meslek	-,25000	,56957	,661
		İşçi	1,38889*	,46505	,003*
	Esnaf	Ev hanımı	,40368	,40622	,321
		Memur	-,22222	,51994	,669
		Serbest meslek	-,47222	,61521	,443
		İşçi	1,16667*	,51994	,026*
	Serbest meslek	Ev hanımı	,87590	,46806	,062
		Memur	,25000	,56957	,661
		Esnaf	,47222	,61521	,443
		İşçi	1,63889*	,56957	,004*
	İşçi	Ev hanımı	-,76299*	,33308	,023*
		Memur	-1,38889*	,46505	,003*
		Esnaf	-1,16667*	,51994	,026*
		Serbest meslek	-1,63889*	,56957	,004*

Tablo 11’de yer alan Ağrı’da yaşayan öğrencilere göre; “Dayanışma, Hoşgörü, Adillik, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik” alt boyutları için hesaplanan olasılık (sig.) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin altındadır. Bu değerler üzerinde anne mesleği anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlılık

düzeyinin üzerinde olan diğer değerlerde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Post- Hoc LSD testi sonuçlarına göre; annesi işçi olan öğrencilerde değerlerin oluşum düzeyleri annesi memur, ev hanımı, esnaf ve serbest meslek sahibi olan öğrencilere oranla daha düşüktür.

Tablo 12: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları (Burdur)

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig .
Yardımseverlik	Gruplar arası	,133	5	,027	,071	,996
	Gruplar içi	91,222	244	,374		
	Toplam	91,355	249			
Dayanışma	Gruplar arası	2,922	5	,584	1,123	,349
	Gruplar içi	126,976	244	,520		
	Toplam	129,898	249			
Tarihsel Mirasa Duyarlılık	Gruplar arası	1,481	5	,296	,662	,652
	Gruplar içi	109,064	244	,447		
	Toplam	110,545	249			
Misafirperverlik	Gruplar arası	1,878	5	,376	,728	,603
	Gruplar içi	125,910	244	,516		

	Toplam	127,788	24 9		
	Gruplar arası	4,129	5 ,826	1,77 0	,12 0
	Gruplar içi	113,858	24 ,467 4		
	Toplam	117,987	24 9		
	Gruplar arası	3,532	5 ,706	1,29 5	,26 6
	Gruplar içi	133,039	24 ,545 4		
	Toplam	136,571	24 9		
	Gruplar arası	3,028	5 ,606	1,40 1	,22 4
	Gruplar içi	105,464	24 ,432 4		
	Toplam	108,492	24 9		
	Gruplar arası	2,212	5 ,442	,753 5	,58 5
	Gruplar içi	143,333	24 ,587 4		
	Toplam	145,544	24 9		
	Gruplar arası	1,727	5 ,345	,798 2	,55 2
	Gruplar içi	105,639	24 ,433 4		
	Toplam	107,366	24 9		

	Gruplar arası	2,267	5 ,453	1,04 ,39 0 5
Vatanseverlik	Gruplar içi	106,420	24 ,436 4	
	Toplam	108,687	24 9	

Tablo 12’de yer alan Burdur’da yaşayan öğrencilere göre; “Yardımseverlik, Dayanışma, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Misafirperverlik, Hoşgörü, Çalışkanlık, Adillik, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik” alt boyutları için hesaplanan olasılık (sig.) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerindedir. Bu sonuçlar; araştırmaya katılan öğrencilerin değerlerinin hepsinin anne mesleği değişkeni doğrultusunda değişiklik göstermediğini ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, adillik, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin oluşum düzeyleri üzerinde “il” değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına ait veriler Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Yaşadıkları İl Değişkenine Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Şehir	N	Ort.	SS	T	p
Yardımseverlik	Burdur	250	3,6347	,60571	5,590	,000*
	Ağrı	250	3,3053	,70781		

Dayanışma		Burdur	250	3,8200	,72227	6,653	,000*
		Ağrı	250	3,3600	,82069		
Tarihsel Duyarlılık	Mirasa	Burdur	250	3,6993	,66630	9,628	,000*
		Ağrı	250	3,0160	,90290		
Misafirperverlik		Burdur	250	3,9127	,71638	13,329	,000*
		Ağrı	250	2,9147	,94248		
Hoşgörü		Burdur	250	3,8640	,68836	10,252	,000*
		Ağrı	250	3,2160	,72457		
Adillik		Burdur	250	3,9613	,74059	7,572	,000*
		Ağrı	250	3,4160	,86509		
Çalışkanlık		Burdur	250	3,6827	,66008	7,496	,000*
		Ağrı	250	3,2180	,72451		
Doğal Duyarlılık	Çevreye	Burdur	250	4,0933	,76454	9,322	,000*
		Ağrı	250	3,4220	,84379		
Sorumluluk		Burdur	250	3,7260	,65665	7,528	,000*
		Ağrı	250	3,2880	,64433		
Vatanseverlik		Burdur	250	3,9027	,66068	13,966	,000*
		Ağrı	250	2,9320	,87814		

Tablo 13'e göre değerler eğitimi ölçeğinin alt boyutlarının "İl" değişkenine yönelik gruplar arası farklılıklarının incelenmesinden ortaya çıkan t-testi sonuçları doğrultusunda; "Yardımseverlik, Dayanışma, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Misafirperverlik, Hoşgörü, Çalışkanlık, Adillik, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik" alt boyutları için hesaplanan olasılık (p) değeri 0,05 anlamlılık düzeyinin altındadır. Anlamlılık düzeyinin altında olması öğrencilerin bu değerleri üzerinde

yaşadıkları il değişkeninin anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığını göstermektedir. Öğrencilerin yaşadıkları ile göre ortalama farklılıkları incelendiğinde; Burdur’da yaşayan öğrencilerin yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, çalışkanlık, adillik, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin oluşum düzeyleri Ağrı’da yaşayan öğrencilerden daha yüksektir.

Son olarak Ağrı ili ve Burdur ili çerçevesinde araştırma yapılan tüm okulların karşılaştırılmasında değerler eğitimi ölçeğinde yer alan değerlerin oluşum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığına ANOVA testi ile bakılmıştır. ANOVA testinin sonuçlarına göre tüm okullarda bütün değerlerin oluşum düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermiştir. Daha sonra testin sonuçları üzerinde ortalama farklılıklarının belirlenebilmesi için Post-Hoc Benferroni testi uygulanmıştır. Post Hoc Benferroni testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Değerler Eğitimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okullara Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik Post-Hoc Bonferroni Testi Sonuçları

75. Yıl Ortaoku lu	Abdi Özeren İmam Hatip Ortaoku lu	Alpasla n Ortaoku lu	Cumhuri yet Ortaokul u	Şehit Akif Altay Ortaoku lu	Şeker Ortaoku lu
(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

Yardımsverlik		B> A, C, D, F	E> A, C, D	
Dayanışma		B> A, C, D	E> A, C, D	F> C
Tarihsel Mirasa Duyarlılık	A>D	B> A, C, D	E> A, C, D	F> A, C, D
Misafirperverlik		B> A, C, D	E> A, C, D	F> A, C, D
Hoşgörü		B> A, C, D, F	E> A, C, D	F> A, C, D
Adillik		B> A, C, D	E> A, C, D	F> A, C, D
Çalışkanlık		B> A, C, D	E> A, C, D	F> A, C, D
Doğal Çevreye Duyarlılık		B> A, C, D, F	E> A, C, D	F> A, C, D
Sorumluluk		B> A, C, D, F	E> A, C, D	F> D
Vatanseverlik	A>D	B> A, C, D, F	E> A, C, D	F> A, C, D

*p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılığın olduğu değişkenler arasındaki ilişki gösterilmiştir.

Tablo 14'te yer alan sonuçlara göre 75. Yıl Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin tarihsel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik değerinin oluşum düzeyleri, Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.

Abdi Özeren İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin yardımsverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, çalışkanlık, adillik, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin oluşum düzeyleri, 75. Yıl Orta Okulu, Alpaslan Ortaokulu ve Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Abdi Özeren İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin yardımsverlik, hoşgörü, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve

vatanseverlik değerlerinin oluşum düzeyleri, Şeker Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.

Şehit Akif Altay Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, çalışkanlık, adillik, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin oluşum düzeyleri, 75. Yıl Orta Okulu, Alpaslan Ortaokulu ve Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Şeker Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, çalışkanlık, adillik, doğal çevreye duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin oluşum düzeyleri, 75. Yıl Orta Okulu, Alpaslan Ortaokulu ve Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Şeker Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerde dayanışma değeri, Alpaslan Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek oluşmaktadır. Şeker Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin sorumluluklar değerinin oluşum düzeyleri, Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.

4. Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular sonucunda, bireylerin yaşadıkları yer, cinsiyet, ailelerinin öğrenim durumu ve meslekleri gibi sosyo-demografik değişkenlerin, öğrencilerin değer oluşum süreçleri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını ortaya koymaktadır. Bölgesel ve kültürel farklılıkların, değer eğitimi üzerindeki etkisi bu bağlamda göz ardı edilmemelidir. Araştırmanın temel amacı, iki farklı bölgedeki (Ağrı ve Burdur) öğrencilerin değer eğitimi üzerindeki farklılıklarını incelemek olduğundan, sonuçlar bu hipotezi destekler nitelikte bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmada "Değerler Eğitimi Ölçeğinin 10 alt boyutuna verilen yanıtlarla cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki, bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Ağrı'da ve Burdur'da yaşayan öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmalarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre değerlerin oluşum düzeylerinde daha yüksek

sonuçlar verdiği gözlenmiştir. Özellikle Ağrı'da yaşayan kız öğrencilerde dayanışma, misafirperverlik, alışkanlık ve doğal çevreye duyarlılık değerleri, erkek öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Burdur'da ise cinsiyet değişkeni sadece sorumluluk değerı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmıştır; kız öğrencilerin bu değerı erkek öğrencilerden daha yüksek olarak bulunmuştur. Araştırmanın bu bölümünden elde edilen sonuçlar Akbaş (2004), Keskin (2008), Aktaş (2010), Bekdaş (2012), Beldağ (2012) Sağlam E. (2015), Osmanoğlu (2019) alışmalarının sonuçları ile örtüşmektedir.

ANOVA testi sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul değişkeni, Ağrı'da tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik ve vatanseverlik değerlerinde anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Cumhuriyet Ortaokulu'nda tarihsel mirasa duyarlılık değerı en yüksek seviyede çıkarken, misafirperverlik ve vatanseverlik değerleri en yüksek 75. Yıl Ortaokulu'nda tespit edilmiştir. Burdur'da yapılan analizlerde ise yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, adillik, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik gibi değerlerde okul değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yardımseverlik değerı şeker Ortaokulu'nda en yüksek düzeyde çıkarken, hoşgörü değerı Abdi zeren Ortaokulu'nda en yüksek düzeye ulaşmıştır. Bütün okullar dikkate alınarak yapılan karşılaştırmalar, Burdur'daki okullarda, özellikle Abdi zeren İmam Hatip Ortaokulu'nda, tüm değerlerin oluşum düzeylerinin en yüksek olduğunu göstermiştir. Burdur'daki okullarda değerlerin genel olarak Ağrı'daki okullara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Baba ğrenim durumu değişkenine bağlı olarak yapılan analizlerde, Ağrı'da yaşayan öğrencilerde yardımseverlik, misafirperverlik, adillik, alışkanlık, doğal çevreye duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Baba ğrenim düzeyi arttıķa, öğrencilerin bu değerlere verdikleri yanıtların olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir.

Babası okula hiç gitmemiş öğrencilerde, bu değerlerin oluşum düzeyleri daha düşük çıkarken, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin değer oluşum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Burdur'daki öğrenciler için baba öğrenim durumu değişkeni, değer oluşumunda anlamlı bir fark yaratmamıştır. Araştırmanın Ağrı ilindeki sonuçları Keskin'in (2008), Baydar (2009), Aktaş (2010), Sağlam E. (2014) çalışmalarının sonuçları örtüşmektedir. Burdur'da yapılan uygulamasından elde edilen sonuçlar ise Bekdaş (2012), Beldağ (2012) çalışmalarının sonuçları örtüşmektedir.

Ağrı'da yaşayan öğrencilerin tarihsel mirasa duyarlılık, hoşgörü, çalışkanlık ve doğal çevreye duyarlılık değerleri üzerinde anne öğrenim durumu değişkeni anlamlı bir etkiye sahip olmuştur. Anne öğrenim düzeyi yükseldikçe, tarihsel mirasa duyarlılık ve çalışkanlık değerlerinin artış gösterdiği, ancak hoşgörü ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin, anne öğrenim düzeyi düşük olan öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Burdur'da ise anne öğrenim durumunun değerler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın Ağrı ilinden elde edilen sonuçlar ile Keskin (2008), Baydar (2009), Aktaş (2010) çalışmalarının sonuçları örtüşmektedir. Burdur ilinden elde edilen sonuçlar ile Bekdaş (2012), Beldağ (2012) ve Osmanoğlu(2019) çalışmalarının sonuçları örtüşmektedir.

Baba mesleği değişkenine göre yapılan analizler, Ağrı'da yardımseverlik, dayanışma, misafirperverlik, adillik, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Babası memur, esnaf veya serbest meslek sahibi olan öğrencilerin bu değerler açısından daha yüksek sonuçlar verdiği, babası işsiz olan öğrencilerin ise sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinde en düşük puanlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Burdur'da ise babası memur ve esnaf olan öğrencilerin dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık ve adillik değerlerinde daha yüksek düzeylerde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın Burdur ilinden elde edilen sonuçları ile

Sağlam E. (2014) çalışmasının sonuçları örtüşürken Keskin (2008) çalışmasının sonuçları ile her iki ilden edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Anne mesleği değişkeni, Ağrı'da dayanışma, hoşgörü, adillik, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinde anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Anneleri işçi olan öğrencilerde bu değerlerin oluşum düzeylerinin, anneleri memur, ev hanımı, esnaf veya serbest meslek sahibi olan öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Burdur'da ise anne mesleği değişkeninin değerler üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın Ağrı ilinden elde edilen sonuçları ile Keskin (2008) çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir. Burdur ilinde elde edilen sonuçlar ile Aktaş (2010), Bekdaş (2012), Beldağ (2012), Sağlam E. (2014), Osmanoğlu (2019) çalışmalarının sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmanın sonuçları, yaşadıkları bölgeye göre öğrencilerin değer oluşum düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Burdur'da yaşayan öğrencilerin yardımseverlik, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, hoşgörü, çalışkanlık, adillik, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinde Ağrı'da yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, öğrencilerin değer eğitiminin sadece okullarda değil, aynı zamanda yaşadıkları çevre, aile yapısı ve kültürel faktörlerle şekillendiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, özellikle Ağrı'da yaşayan öğrencilerde değer oluşum düzeylerinin Burdur'daki öğrencilere göre daha düşük olmasının nedeninin, yaşadıkları çevresel ve kültürel farklılıklar, sosyo-demografik özellikler ve okulların yapısal farklılıklarıyla açıklanabileceğini ortaya koymaktadır. Aynı yaş grubundaki öğrencilere, aynı değerler eğitimi programı uygulanmasına rağmen bu farklılıkların ortaya çıkması, bölgesel ve kültürel faktörlerin eğitim süreçlerinde ne kadar belirleyici olduğunu göstermektedir.

Eğitim sisteminin, öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerini değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel gelişimlerini de

desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklılıklarını kabul eden, bu farklılıkları bir zenginlik olarak değerlendiren bir yaklaşım ile gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin kültürel çeşitlilik içinde evrensel değerleri öğrenmeleri ve kendi kültürel kimliklerini koruyarak sosyal adalet bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri sağlanmalıdır. Türkiye'nin sahip olduğu kültürel çeşitliliğin, çok kültürlü eğitim uygulamalarıyla eğitim programlarına yansıtılması, eğitimde kaliteyi artıracak ve öğrenciler arasındaki empati ve hoşgörü duygusunu güçlendirecektir.

Bu kapsamda, öğretim programlarına çok kültürlü eğitim uygulamalarının entegre edilmesi, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarının tanınması ve eğitim süreçlerine dahil edilmesi, eğitimde başarı ve sosyal uyumu artıracaktır. Başbay ve Bektaş (2009), Yakışır (2009), Yiğit (2014), Çiftçi ve Aydın (2014), Tonbuloğlu Aslan ve Aydın (2014), Karataş ve Oral (2015), Aslan (2017), Paksoy (2017) çalışmalarında kültürel farklılıkların yarattığı sorunların önlenmesi için çok kültürlü eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime başvurulması gerektiğini dile getirmişlerdir. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar çok kültürlü eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitimin programlara yansıtılması, müfredatların bu yönde yeniden yapılandırılması, okul ve sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, değerler eğitimi süreci, çok boyutlu ve kapsamlı bir yaklaşımla ele alınmalı; kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olarak kabul edildiği, öğrencilere bireysel ve kültürel farklılıklarını ifade edebilecekleri bir eğitim ortamı sunulmalıdır. Bu kapsamda geliştirilecek eğitim politikaları, sadece akademik başarıyı hedeflemekle kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimlerine de katkıda bulunmalıdır.

Kaynakça

Adler, N. L. (1991). *International dimensions of organizational behavior* (2.Baskı). Boston: MA: PWS-Kent.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteleşme derecesinin değerdendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, N. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerdleri edinme düzeyleri (Erzincan İli Örneğı)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Aslan, S. (2017). *Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerdinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür ve eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 30-43.

Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi programında belirlenen değerdlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerdlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bekdaş, F. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerdlerin öğrenci boyutunda kazanım düzeylerinin değerdlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Beldağ, A. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Erzurum ili örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bozkurt, V. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji (7.Baskı)*. Bursa: Ekin Yayınları.

Çiftçi, Y. A. ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* (33), 197-218.

Emekli, G. (2006). Coğrafya, kültür, turizm: Kültürel turizm. *Ege Coğrafya Dergisi* (15), 51-59.

Göregenli, M. (2010). *Çevre psikolojisi insan mekan ilişkileri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gündüz, M., Saygılı, G. ve Sulak, S. E. (2014). Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(10), 73-94.

Güner, F. (2017). Çokkültürlülük ve eğitim: Çokkültürlü eğitim. S. Z. Genç (Ed.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması* (s. 45-68). Ankara: Pegem Akademi.

Güvenç, B. (1974). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Journet, N. (2009). *Evrenselden özele kültür*. (Y. Sezen, Çev.) İstanbul: İz Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji kültür bağlamında insan ve aile (2.Baskı)*. İstanbul: Evrim Yayınları.

Karataş, K. ve Oral, B. (2015). “Teachers’ perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 47-57.

Kartarı, A. (2016). *Kültür, farklılık ve iletişim (2.Baskı)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkinliğinin araştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koçoğlu, E., Ersoy, F. ve Atik, S. (2019). Kültürel değerlerle sosyal bilgiler eğitimi. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* (s. 135). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Nalçacı, A. (2020). Değer eğitiminde: Aile, çevre ve okul. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi* (s. 189-206). Ankara: Pegem Akademi.

Osmanoğlu, M. E. (2019). *Ortaokul programının değerlerimizi kazandırma düzeyinin sınıf bazında karşılaştırmalı analizi: Ardahan ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sağlam, E. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Şan, M. K. (2006). Farklılık ve çokkültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 69-117.

Taş, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında çok kültürlülük:1998-2017 sosyal bilgiler ders*

kitaplarının karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Tonbuloğlu, B., Aslan, D. ve Aydın, H. (2014). Türk eğitim sisteminin çok kültürlülük bağlamında analizi ve öneriler. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 10(29), 67-72.

Yakışır, A. N. (2009). *Bir modern olgu olarak çok kültürlülük* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar: Liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 52-81.

Yiğit, M. F. (2014). *Çok kültürlü toplumlarda değer yargıları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi: Türkiye örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

BÖLÜM III

TYMM Çatı Değerler Açısından Montaigne'nin Denemeler Eserinin incelenmesi¹

Kadir YILDIRIM²
Nihat KARAER³

Giriş

Toplumların birlik ve beraberlik duygusunun temeli, sahip oldukları değerlerle şekillenir (Yıldırım, 2024). Ancak 21. yüzyılda iletişim alanındaki teknolojik ilerlemeler ve küreselleşmenin hızla yayılması, bireylerin geleneksel değerlerden uzaklaşmalarına ve toplumsal yapının yozlaşmasına neden olmaktadır. Bu süreç, sadece kültürel ve etik bir erozyon yaratmakla kalmayıp, aynı zamanda

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Nihat KARAER danışmanlığında Kadir YILDIRIM tarafından 2024 yılında tamamlanan “Sosyal Bilgiler Değerler Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanılması: Montaigne'nin Denemeler Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir (Yüksek Lisans, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur / Türkiye, 2024).

² Öğretmen, MEB İğdır Ortaokulu, Mersin/Türkiye, ORCID: 0009-0008-4474-7137, a.kadiryildirim15@gmail.com

³ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Burdur/Türkiye, ORCID: 0000-0002-1946-9162, nkaraer@mehmetakif.edu.tr

toplumsal ilişkilerde ciddi sorunlara yol açarak toplumsal yapıyı zayıflatmaktadır (Yaşar, Gültekin ve Bayır, 2013).

Değer kavramı Ulusoy ve Dilmaç’a (2020, s. 16) göre “İnsanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar” tanımlanmıştır. Değer eğitimi, eğitim süreçlerinde bireylere toplumsal ve ahlaki değerlerin etkin bir şekilde kazandırılmasını sağlamayı hedefler. Bu süreç, değerlerin öğretimi ve bu değerlerin bireyler aracılığıyla toplumda benimsenmesi için kullanılan yöntem ve stratejilerin güçlendirilmesini amaçlamaktadır. (Veugelers, 2000).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde değer eğitimine önem verilerek erdem- değer- eylem çerçevesi çizilmiştir. TYMM erdem kavramını “Eğitim-öğretim etkinlikleri sonucunda kişiye kazandırılması hedeflenen kişiliğin güçlü yanları.” şeklinde ifade etmektedir. Değer modelde “Kişinin varoluşsal olarak anlam kazanmasına, hayata anlam katmasına, kendi içinde ahenkli olmasına, ahlaklı ve erdemli bir kişilik yapısı kazanmasına ve böylece tekâmülüne hizmet eder.” şeklinde ifade edilmiştir. Erdem-değer- eylem çerçevesi çatı değerler etrafında kümelenmektedir. Çatı değerler adalet, saygı ve sorumluluktan oluşmakta ve diğer değerlerle yoğun kesişim noktalarını oluşturmaktadır. Çatı değerler etrafında değerler 3 alana ayrılmıştır. Bu alanlar; huzurlu aile ve toplum, huzurlu insan ve yaşanabilir çevredir.

Edebiyat eserleri, insanın iç dünyasına dokunarak sevgi, saygı, dostluk, hoşgörü, affetme, dayanışma, çalışkanlık, dürüstlük gibi insani değerleri güçlendirir. Bu eserler, bireyleri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde iyilik, güzellik ve doğruluk gibi erdemler yönünde yönlendirerek, onların değerler dünyalarını zenginleştirir. Bu süreç, bireylerin karakter gelişimlerine katkı sağlarken, toplumsal bir bilinç oluşturur ve insanları eğitir. Edebiyat, değerlerin kazandırılması ve bireylerin etik gelişimi için önemli bir araçtır (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014, s. 34).

Deneme, Türk Dil Kurumu (2023) tarafından "Herhangi bir konuda yeni ve kişisel görüşlerin bir anlatım içinde sunulduğu düzyazı türü" şeklinde tanımlanmaktadır. Edebiyat dünyasında bu türü ortaya koyan ve ilk örneğini veren kişi Montaigne'dir. Montaigne'nin Denemeler adlı eseri, genel anlamda, yazarın kendisine dair kaleme aldığı notlar olarak nitelendirilebilir (Arslan, 2021).

Montaigne, yaşamı boyunca edindiği deneyim ve bilgiler ışığında Denemeler adlı eserini 1572 yılında yazmaya başlamıştır. O, Denemeler'i varoluşunun bir yansıması ve içsel bir keşif aracı olarak görür. Eserin amacı, Montaigne'in kendisini tanıması ve içsel dünyasına daha derinlemesine bir yolculuk yapmasıdır. Yazdıkça hem kendisini hem de varoluşu daha iyi anlamaya başlar. Montaigne, yazarken dünyadan kopmaz; yaşadığı dünyayı ve kendisinden önceki düşünürleri de eserine dahil eder. Ayrıca, okumayı hiçbir zaman ihmal etmez ve her zaman kendini bir öğrenci olarak kabul eder. Bu yaklaşımı, onun sürekli öğrenme ve gelişme arzusunun bir ifadesidir (Demiray, 2023)

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde (2024) belirlenen çatı değerler (Adalet, saygı, sorumluluk) açısından Michel De Montaigne'nin Denemeler eserinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Adalet değerinin Denemeler eserinde bulunma durumu nedir?
2. Saygı değerinin Denemeler eserinde bulunma durumu nedir?
3. Sorumluluk değerinin Denemeler eserinde bulunma durumu nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile hazırlanmıştır. Yazılı materyallerin incelenerek hedeflenen olgularla ilgili bilgi edinme süreci, doküman incelemesi olarak adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma Materyali

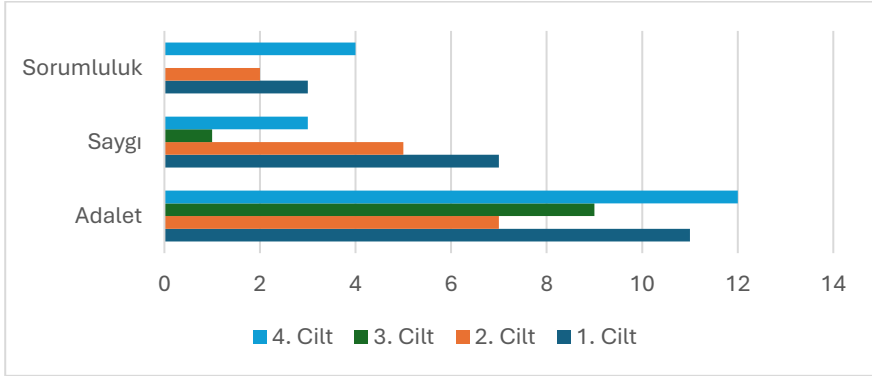
Araştırmanın materyalini Michel De Montaigne'nin kaleme almış olduğu Engin Sunar'ın çevirisi ile 2021 yılında Say yayıncılık tarafından 4 cilt olarak yayımlanan “Denemeler” isimli eser oluşturmaktadır. Çalışmada Engin Sunar'ın çevirisinin tercih edilmesinin sebebi Denemeler eserinin tam metnini Türkçeye çevirmiş olmasıdır.

Veri Toplaması ve Analizi

Araştırmada veriler, 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni ve Montaigne'nin Denemeler eseri üzerinde yapılan doküman analizi tekniği ile toplanmıştır.

Çalışma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılarak aşağıdaki adımlar sırası ile izlenmiştir.

1. Denemeler eserinin 4 cildi okunarak Cilt 1 (C1), Cilt 2 (C2), Cilt 3 (C3) ve Cilt 4'ten elde edilen bulgular (C4) olarak kodlanmıştır. Tablo1. Denemeler eserinde bulgulan çatı değerleri göstermektedir.
2. Denemeler eseri içerisindeki ifade, özlü söz veya alıntılar TYMM çatı değerleri kapsamında başlıklar oluşturularak toplanmıştır.
3. Veriler tanımlanarak açıklamaları ile araştırmada sunulmuştur.
4. Son aşamada araştırma kapsamında sunulan veriler yorumlanarak birbirleri arasındaki ilişkileri açıklanmıştır.



Tablo 1. Denemeler eserinde tespit edilen TYMM çatı değerleri

Bulgular

Adalet değerine ilişkin bulgular

Adalet kavramı sözlükte “Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme” olarak tanımlanmıştır. TYMM (2024) adalet değerini “Hak ve özgürlükleri, eşitliği, etik davranmayı, hakkaniyeti, ön yargısızlığı, ölçülülüğü ve liyakati kapsar.” şeklinde tanımlamaktadır. Adalet değeri Denemeler eserinin 1. kitabında (2021a) 11, 2. kitabında (2021b) 7, 3. kitabında (2021c) 9 ve 4. kitabında (2021d) 12 olmak üzere toplamda 39 defa tespit edilmiştir. Denemeler eserinde adalet değeriyle ilgili tespit edilen örnek bulgular doğrudan alıntılar ile aşağıda belirtilmiştir:

“Kişisel bir zorunluluktan ötürü, övgüye değer olmayan bir hükümdarın anısına bağlananlar, kamu adaletini şahsi adaletlerinden geride tutanlardır” (Montaigne, 2021a, s. 27).

Montaigne bu pasajda, adalet değerinin toplumsal bağlamda nasıl işlediğine dair önemli bir yorum sunar. Montaigne, kişisel çıkarların ve övgülerin, kamu yararından ve adaletin sağlanmasından daha önemli olmaması gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, adaletin sadece bireysel bir kavram olmadığını, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olduğunu ortaya koyar. Eğitim bağlamında, bu metin, öğrencilerin adaletin yalnızca kişisel ilişkilerde değil, toplumsal

yapılar içinde nasıl işlediğini anlamalarına yardımcı olabilir. Adaletin, bireylerin ve toplumların eşit ve doğru bir şekilde muamele görmesini sağlamak için kritik bir değer olduğu, Montaigne'in bu görüşüyle öğretilir.

“Doğa, bizi arkadaşlığa yönelttiği kadar başka hiçbir şeye yöneltmez; Aristoteles, iyi yasa koyucuların adaletten çok dostluğa özen gösterdiklerini söyler” (Montaigne, 2021a, s. 240).

Montaigne, doğanın insanları arkadaşlığa yönlendirdiğini, adaletin ise toplumsal ilişkilerde önemli bir yer tuttuğunu ifade eder. Aristoteles'in, iyi yasa koyucuların adalet kadar dostluğa da özen göstermelerini belirten görüşüne atıfta bulunarak, dostluğun toplumdaki ahlaki bağları güçlendirdiğini öne sürer. Eğitim açısından değerlendirildiğinde, bu metin, adaletin toplumsal denetim sağlarken, dostluğun bireyler arasındaki empatiyi ve iş birliğini teşvik eden bir değer olduğunu öğretir.

“Kent için maharetli, güzel konuşan ve bilgin kişiler gereklidirler, size adaleti getirecek olanlar konsüllerdir” (Montaigne, 2021a, s. 394).

Montaigne, bir kentin gelişimi için bilgin ve iyi konuşan kişilerin önemli olduğunu belirtirken, adaletin sağlanmasında ise konsüllerin, yani yönetici sınıfın, kritik bir rolü olduğunu ifade eder. Eğitim açısından bakıldığında, bu metin, adaletin yalnızca soyut bir kavram olmanın ötesinde, toplumsal düzeni ve hukuk sistemini şekillendiren bir değer olduğunu öğretir. Konsüllerin adaleti sağlamak için gerekli olduğu vurgusu, adaletin sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk gerektiren bir değer olduğuna işaret eder. Bu da eğitimde, öğrencilerin adaletin, toplumsal düzeni sağlamada ve bireylerin haklarının korunmasında nasıl hayata geçtiğini anlamalarına yardımcı olabilir. Bu bağlamda, adaletin kurumlar ve toplumsal yapılar aracılığıyla işlediği ve bunun toplumların düzgün işleyişi için kritik bir unsur olduğu öğretilir.

“Herkes kendine ait olanı veren, insan toplumunun gereksinimleri için kurulmuş olan adalet Tanrı'da hangi biçime sahiptir” (Montaigne, 2021b, s. 215).

Montaigne, adaletin insan toplumunun temel gereksinimlerine göre şekillendiğini ifade ederken, Tanrı'daki adaletin bu insana ait anlayışlardan farklı ve daha yüksek bir biçimde var olduğunu ima eder. Eğitim bağlamında, bu metin, adaletin yalnızca dünyasal bir kavram olmadığını, aynı zamanda evrensel ve kutsal bir boyuta sahip olduğunu öğretir. Tanrı'daki adaletin mükemmel ve tüm insanları kapsayan bir dengeyi sağladığı düşüncesi, bireylere adaletin mutlak ve tarafsız bir değer olduğunu hatırlatır. Bu anlayış, öğrencilere, adaletin her bireyin hakkını vermekle kalmayıp, evrensel bir düzenin ve denetimin parçası olduğunu öğretir.

“İşte, bu düzeyde eşitiz. Yaşama, akla, özgürlüğe sahip olup, iyiliğe, merhamete, adalete değer veriyoruz; bu niteliklere adalet sayesinde sahibiz” (Montaigne, 2021b, s. 256).

Eğitim bağlamında, bu metin, adaletin sadece bir hukuki kavram değil, aynı zamanda bireylerin temel haklarının korunmasında, toplumda eşitlik ve huzurun sağlanmasında kritik bir değer olduğunu öğretir. Adalet, insanların iyiliğe, merhamete ve adalete değer verme kapasitesini artıran bir güçtür. Bu anlayış, öğrencilerin adaletin toplumdaki her birey için eşit fırsatlar ve haklar tanıyan, aynı zamanda bireylerin değerlerini güvence altına alan bir değer olduğunu anlamalarına yardımcı olabilir.

“Yargı her zaman ayrıcalıklarını korumalıdır; o halde, başka yerde olduğu gibi, bu noktada da onun gerçeğin kendisine tanıttığını görmesi gerekir” (Montaigne, 2021c, s. 45).

Montaigne, yargının her zaman tarafsız ve ayrıcalıklardan uzak kalması gerektiğini vurgular, çünkü yalnızca bu şekilde gerçekleri doğru bir biçimde ortaya koyabilir. Yargının, adaletin en yüksek ilkelerine uygun olarak, önyargılardan ve çıkar çatışmalarından arınmış şekilde işleyişi gerektiğini öğretir. Yargının

gerçeği bulma çabası, bireylerin haklarını koruyan ve toplumsal düzeni sağlayan adaletin sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu, öğrencilere adaletin yalnızca teorik bir kavram olmadığını, aksine pratiğe dökülen ve toplumsal hayatta her bireyin hakkını gözetten bir değer olduğunu öğretir.

“Akıl, kötü ve yasal olmayan şeyleri yapmamızı yasaklıyor” (Montaigne, 2021c, s. 45).

Bu ifadede, aklın ve mantığın, bireyi doğru ve yanlış arasında ayırım yapma konusunda yönlendiren bir içsel rehber olarak işlev gördüğünü söyleyebiliriz. Akıl, bireylerin etik ve yasal sorumluluklarını fark etmelerini sağlar ve adaletin temel taşlarından biri olan doğruyu yanlıştan ayırt etme yeteneği kazandırır. Buradaki "kötü" ve "yasal olmayan şeyler", bireylerin toplumda düzeni bozan ve başkalarına zarar veren eylemleri temsil eder. Akıl, bu tür eylemleri yasaklayarak, bireylerin adaletli bir toplumda yaşamasını sağlamak için gerekli olan moral ve etik yönlendirmeyi sunar.

Akıl, çocukların ve gençlerin adil kararlar alabilmesi için en önemli araçlardan biridir. Bireylerin toplumsal yaşamda adaletli bir şekilde hareket edebilmesi, sadece yasalara uymakla değil, aynı zamanda etik sorumlulukları göz önünde bulundurmakla mümkündür. Bu nedenle, eğitimde adalet duygusunun geliştirilmesi, bireylerin sadece kurallara ve yasalarına riayet etmelerini değil, aynı zamanda başkalarının haklarına saygı göstermelerini sağlamayı da içerir.

“Hükümdarların iyilikten ve adaletten daha kesin ve daha büyük kazanç çıkarabildikleri çağ ve de yer hiçbir zaman olmadı” (Montaigne, 2021c, s. 56).

Bu metin, adaletin yalnızca toplumsal düzeni sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda yöneticilerin gücünü meşrulaştıran ve toplumun güvenini kazandıran bir değer olduğunu öğretir. Hükümdarların adalet ve iyilikle daha büyük kazançlar elde etmeleri, toplumların sürdürülebilirliğini sağlamak ve halkla güven ilişkisi kurmak için bu değerlerin ne kadar hayati olduğunu gösterir.

Bu anlayış, öğrencilerin adaletin sadece hukuki değil, aynı zamanda yöneticilerin toplumsal sorumlulukları ve etik ilkeleriyle ne kadar bağlantılı olduğunu anlamalarına yardımcı olabilir. Bu bağlamda, adaletin yönetimdeki gücü pekiştiren ve toplumun refahını artıran bir temel değer olduğu öğretilir.

“Bu nedenledir ki bilgiler, bir insanı doğru bir biçimde yargılamak için onu başlıca sıradan hareketlerinde incelemek, günlük eylemlerinde gafil yakalamak gerektiğini söyler” (Montaigne, 2021c, s. 144).

Bu ifade, doğru yargılamanın yalnızca bir kişinin büyük ve olağanüstü eylemleriyle değil, günlük, sıradan davranışlarıyla da yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Adalet, bireylerin her yönünü kapsayan bir değerlendirme gerektirir; yani bir insanın karakterini ve değerlerini tam anlamıyla yargılamak için, onun küçük ve gözden kaçan eylemlerini de dikkate almak gerekir. Burada, "günlük eylemler" ve "sıradan hareketler" ifadesi, kişinin gerçek doğasını ve karakterini ortaya koyan, dışarıdan bakıldığında belki de önemsiz gibi görünen ama aslında çok önemli olan eylemlerini temsil eder.

“Uşaklarla efendiler arasındaki farkın en az hissedildiği toplumlar bana daha adil geliyor” (Montaigne, 2021d, s. 46).

Montaigne’in bu ifadesi toplumsal eşitlik ve sınıf farklılıklarının en aza indirildiği toplumların daha adil olduğu fikrini vurguladığını söyleyebiliriz. Burada, "uşaklarla efendiler arasındaki farkın en az hissedildiği" toplumlar, bireyler arasında sosyal statü farklılıklarının ve sınıfsal ayrımların daha az belirgin olduğu toplumlardır. Bu tür toplumlarda, her birey eşit haklara ve fırsatlara sahip olup, adaletin daha çok sağlandığı bir ortam yaratılmış olur. Montaigne’in ifade ettiği gibi, sınıf farklarının azaltılması ve sosyal eşitliğin sağlanması, adaletin temelini oluşturur. Adaletin en güçlü olduğu toplumlar, bireyler arasında daha az hiyerarşik fark bulunan ve herkesin eşit fırsatlara sahip olduğu toplumlar olacaktır.

“Krala içirdikleri antlar arasında dinlerini, yasalarını, özgürlüklerini olduğu gibi muhafaza etmek, mert, doğru ve iyiliksever olmak vardır” (Montaigne, 2021d, s. 192).

Bu ifade, Montaigne’in, adaletin ve toplumsal düzenin, sadece yasalara ve dinlere sadık kalmakla değil, aynı zamanda bireylerin ahlaki ve erdemli değerlerle yaşaması gerektiği düşüncesini savunduğunu söyleyebiliriz. Burada, krala içirilen antlar arasında "dinlerini, yasalarını, özgürlüklerini muhafaza etmek" ifadesi, toplumsal sözleşmenin ve adaletin temel öğelerinden birini vurgular: Yasalara ve toplumsal değerlere saygı, bireylerin özgürlüklerini güvence altına alır. Ancak, bu adaletin sadece yasalarla sağlanamayacağını, aynı zamanda "mert, doğru ve iyiliksever" olmak gerektiği belirtiliyor. Bu özellikler, adaletin sadece hukukla değil, bireylerin içsel erdemleriyle de şekillendiğini gösterir.

“Verdikleri hizmet için bunca kişiye ödeme yapmak zorunda olduğundan, dağıtırken dürüst ve adil olmalıdır” (Montaigne, 2021d).

Bu ifade, dürüstlük ve adaletin, özellikle kaynakları veya hizmetleri dağıtan birinin sorumluluğunda ne kadar önemli olduğunu vurguladığını söyleyebiliriz. Burada bahsedilen "ödeme yapmak" ve "hizmet dağıtmak", aslında kaynakların, emeklerin veya ödüllerin paylaşılması sürecini temsil eder. Adalet, bu kaynakların her bir bireye hakkaniyetli bir şekilde, eşitlik ve dürüstlikle dağıtılması gerektiğini ifade eder. Özellikle toplumsal düzeyde veya bir organizasyonda, kişilere verdikleri hizmet karşılığında ödeme yapılırken, herkesin hakkı olanı alması gerektiği düşüncesi öne çıkar.

Bu ifade aynı zamanda, adaletin sadece maddi şeylerle sınırlı olmadığını, emek ve hizmetlerin de adaletli bir şekilde takdir edilmesi gerektiğini anlatır. İnsanlara hizmet veya katkıları için yapılan ödemeler, onların değerlerinin doğru bir şekilde tanınmasını sağlamalıdır. Bu da adaletin, toplumsal düzenin ve ilişkilerin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için temel bir değer olduğunu gösterir.

“Oysa ben, ödöl ve bağışlarla değil, hukukla ve devlet gücüyle yaşamak gerektiğini savunuyorum” (Montaigne, 2021d, s. 229).

Bu ifade Montaigne'in adaletin sağlanmasında yalnızca kişisel ödölle ve bağışlarla değil, daha köklü ve güvenilir bir temele, yani hukuk ve devlet gücüne dayalı bir sistemin önemine vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Burada Montaigne, adaletin özünün, bireylerin karşılıklı çıkarlarına dayalı ödölle veya iyilikler değil, toplumun düzenini ve adaletini sağlayan hukuk ve devletin otoritesinde olduğunu savunuyor. Adalet, bir toplumsal sözleşme ve düzenin sonucu olarak, hukukun ve yasal sistemlerin sağladığı denetim ve dengeleme mekanizmalarıyla işlevsel hale gelir.

“Bu durumda açıkça suçlanamıyordum; çünkü ısıracakları bir şey yoktu. Asla yasalara aykırı davranmam; hakkımda araştırma yapacak olan benden daha suçlu çıkardı” (Montaigne, 2021d, s. 327).

Bu ifade Montaigne'in, bireylerin davranışlarını yasal sınırlar içinde tutarak ve hukuka uygun bir şekilde hareket ederek adaletin sağlanmasını savunduğu söylenebilir. Burada, bir kişinin suçlanmaması için yasalara aykırı bir davranışta bulunmaması gerektiği belirtiliyor. Yasalara uymamak, adaletin temel ilkelerinden sapmak anlamına gelir; bu durumda, kişi hem kendini hem de toplumu zarar vermekten korur. Montaigne'in ifadesinde, "ısıracakları bir şey yoktu" sözüyle, suçsuzluk ve masumiyet, hukuk açısından doğru davranmanın temel ölçütü olarak öne çıkıyor.

Ayrıca, "benden daha suçlu çıkardı" ifadesi, bireylerin adaletin sağlanmasında yalnızca kendi davranışlarına değil, aynı zamanda başkalarının eylemlerine göre de değerlendirileceğini ima eder. Bu, toplumsal adaletin sadece bireysel eylemlerle değil, toplumun tamamındaki davranış ve sorumluluklarla ilgili olduğunu gösterir. Bu bakış açısı, adaletin kişisel önyargılardan ve önceden belirlenmiş yargılardan bağımsız olarak, herkese eşit bir şekilde uygulanması gerektiğini ifade eder.

“[“Sana tek bir haksız yasa dayatılırsa şikâyetle bulun!” (Seneca, Ep., XCI)]” (Montaigne, 2021d, s. 382).

Seneca'nın "Sana tek bir haksız yasa dayatılırsa şikâyetle bulun!" sözleri, bireysel hakların korunması ve adaletin sağlanması için kişinin sessiz kalmaması gerektiğini vurgular. Eğitimde, bu tür bir öğreti, öğrencilerin adaletin sadece toplumsal bir gereklilik değil, aynı zamanda bireysel bir sorumluluk olduğunu anlamalarına yardımcı olabilir. Seneca'nın çağrısı, haksızlıklara karşı durmanın, sadece toplumun değil, bireylerin de hakkı olduğunu anlatır. Bu bağlamda, adaletin savunulması, yalnızca devlet ya da yasa koyucuların değil, her bireyin sorumluluğunda olan bir değer olarak ele alınmalıdır. Öğrencilere, haksızlığa karşı durmak ve adaletin savunucusu olmak gibi etik değerler kazandırmak, onların toplumsal bilinçlerini geliştirebilir ve adaletin yalnızca bir yasal kavram değil, bireysel bir tutum ve eylem biçimi olarak anlaşılmasını sağlar.

Saygı değerine ilişkin bulgular

TYMM (2024) saygı değerini “Nazik olmayı, ilkeli davranmayı, empati ve etkili iletişim kurmayı, sağlıklı yaşamayı; kendisine, çevresine, millî ve manevi değerlere önem vermeyi kapsar.” şeklinde tanımlamaktadır. Saygı değeri Denemeler eserinin 1. kitabında (2021a) 7, 2. kitabında (2021b) 5, 3. kitabında (2021c) 1 ve 4. kitabında (2021d) 3 olmak üzere toplamda 16 defa tespit edilmiştir. Denemeler eserinde saygı değeriyle ilgili tespit edilen örnek bulgular doğrudan alıntılar ile aşağıda belirtilmiştir:

“İnsanların bende gördükleri istenilir olmayan böylesi davranışlara bir saygınlık olarak bakıyordum” (Montaigne, 2021a, s. 230).

Bu metin saygının nasıl algılandığı ve saygı ile kişisel davranışların nasıl örtüştüğü üzerine önemli bir ders verir. Öğrenciler, bazen toplumda hoş karşılanmayan ya da istenmeyen davranışların bile, kişisel saygınlık ve değerler açısından farklı şekillerde yorumlanabileceğini öğrenebilirler. Saygı, yalnızca dışarıdan bir takdir ya da onay almak değil, bireyin kendisini olduğu

gibi kabul etmesi ve farklılıkları hoşgörüyü karşılmasıyla da ilgilidir. Bu bağlamda, öğrenciler saygının, bireyin içsel değerlere saygı göstermesi ve toplumun beklentileriyle çatışmalar bile kendi doğrularını savunmalarıyla güçlendiğini anlayabilirler.

“Yalnızca insanlar arası karşılıklı saygı geçerlidir ne giyecek ne de tarım ve madencilik” (Montaigne, 2021a, s. 268).

Montaigne, yalnızca insanlar arası karşılıklı saygının geçerli olduğunu, diğer toplumsal faaliyetlerin (örneğin giysi, tarım veya madencilik gibi) bu saygı temelinde anlam kazanacağını belirtir. Bu düşünce, toplumsal değerlerin ve etkileşimlerin insan onuru ve karşılıklı saygı üzerine inşa edilmesi gerektiğine işaret eder.

“Bin bir farklı yaşam biçimine inanır ve saygı duyarım” (Montaigne, 2021a, s. 295).

Montaigne'in bu düşüncesi, çok kültürlülüğü destekleyen ve öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını sağlamak için faydalı olabilir. Bu anlayış, öğrencilerin sadece kendilerine benzer olanlarla değil, tüm insanlıkla uyum içinde yaşamayı öğrenmelerini sağlar. Böylece, saygının, toplumsal barışı ve bireyler arasındaki sağlıklı ilişkileri kurmanın temel taşı olduğu öğretilir.

“Tanrı'ya aklımız ve ruhumuzla hizmet etmekle yetinmeyiz, ayrıca ona bedensel bir saygı borçluyuz ve tevdi ederiz; bizzat uzuvlarımızı, hareketlerimizi ve harici şeyleri ona saygı göstermek için kullanırız” (Montaigne, 2021b, s. 140-141).

Montaigne bu ifadesinde, kişinin sadece düşünsel ya da duygusal düzeyde değil, aynı zamanda davranış ve eylemleriyle de saygıyı somutlaştırması gerektiği mesajını iletmektedir.

Bu metin, bireyin Tanrı'ya olan saygısını hem içsel (zihinsel ve ruhsal) hem de dışsal (fiziksel ve davranışsal) düzeyde göstermesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım, saygının yalnızca bir düşünce değil, bir yaşam biçimi olduğunu ifade eder. Saygının sadece niyet düzeyinde kalmaması, eylemlerle desteklenmesi gerektiği mesajı, bireyin sosyal çevresinde de uyumlu ve olumlu bir

etkileşimde bulunmasını teşvik eder. Öğrencilere saygı değerinin eğitimi verilirken hem içsel bir tutum olarak hem de davranışsal düzeyde uygulamalarla pekiştirilmesi önemlidir. Bu metin, saygının bir bütünlük içinde yaşanması gerektiğini ortaya koyar ve saygının somut göstergelerle daha güçlü bir ifade bulunduğunu anlatır.

“Evim eski tarzda tek koruma olarak sadece bir kapıcıya sahiptir; o, kapımı korumak yerine, kibarlık ve zarafetle açar” (Montaigne, 2021c, s. 25).

Bu ifadeyi saygı değeri açısından ele aldığımızda, saygının yalnızca bir koruma ya da sınır koyma işlevi değil, aynı zamanda kibarlık ve nezaketle bir ilişkiyi güçlendirme aracı olduğunu vurguladığını söyleyebiliriz. Burada kapıcının, kapıyı kapalı tutup güvenliği sağlama görevinden çok, zarafetle açma eylemi üzerinden bir saygı ilişkisi kurduğu görülüyor.

Bu durum, saygının otoriter bir kural koymadan ziyade karşılıklı anlayış ve nezaketle ifade edilmesinin önemine işaret eder. Saygı, bireylerin birbirlerinin sınırlarına duyarlı olması kadar, bu sınırların ötesinde bir bağ kurmayı sağlayan bir nezaket diliyle ifade edilebilir. Bu metin, bireyin sadece görevini yerine getiren biri olmaktan çıkıp, bu görevi saygı ve kibarlıkla nasıl daha insani bir boyuta taşıyabileceğini göstermektedir. Eğitimde de öğrenciler arasında ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, kuralların ötesine geçen bir saygı dili oluşturmak, bireylerin sosyal becerilerini ve empati yetilerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşır. Saygı, bir sınır koyma değil, bir ilişki kurma biçimi olarak ele alındığında daha derin bir anlam kazanır.

“Çünkü doğası daha mükemmel olan birinin en yetkin ve en saygın davranışa sahip olduğu yargısına varırız; biz de aynısını yapmayı arzularız” (Montaigne, 2021d, s. 36).

Bu alıntı, bireylerin daha mükemmel veya örnek olarak gördükleri kişilere yönelik bir hayranlık ve saygı geliştirdiği ve bu saygının, onları taklit etme arzusunu doğurduğu anlaşılır. Saygının

burada hem bir değer yargısı hem de bir davranış rehberi işlevi gördüğü söylenebilir.

Eğitim bağlamında bu durum, rol modellerin ve liderlerin önemine işaret eder. Özellikle ocuklar ve gençler, çevrelerinde gördükleri davranışları içselleştirir ve onları kendileri için bir standart olarak kabul eder. Bu nedenle, bir eğitimci ya da lider figürün sergilediği davranışların, öğrencilerde olumlu değerlerin ve sorumluluk bilincinin gelişiminde önemli bir etkisi vardır. Saygının bu metinde bir "arzuya" dönüşmesi, bireyin bu değeri içselleştirmesiyle ilişkilidir; sadece bir gereklilik ya da dışsal bir kural değil, bir ideal haline gelir.

“Syleşilerimize bilim katılacaksa, itiraz edilmeyecektir; ama alışlageldiği gibi hükmedici, buyurucu ve rahatsız edici bir biçimde değil, görüşü destekleyici ve saygılı olmalıdır” (Montaigne, 2021c, s. 50).

Montaigne, bilimsel bilgi ve görüşlerin, bir otorite gibi hükmeden ya da baskı kuran bir şekilde değil, destekleyici ve saygılı bir yaklaşımla sunulması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, sağlıklı bir diyalog ve fikir paylaşımı için önemlidir.

“Ve bu ruh, kendisine saygılı olmamı istiyor; dediği gibi, bedenle bu uzlaşmaya sıradan insanların yaptıklarından daha az önem veriyor” (Montaigne, 2021c, s. 76).

Bu ifadeyi saygı değeri açısından değerlendirdiğimizde, saygının yalnızca dışsal davranışlarla değil, aynı zamanda içsel bir tutum ve bilinçle de ilintili olduğu vurgulanmaktadır. Burada "ruh", bir insanın içsel değerlerini ve onurlu davranışlarını ifade ederken, dışsal hareketler ya da beden dili ile sergilenen saygının daha az önemli olduğu, daha derin ve içsel bir saygı anlayışına gönderme yapılmaktadır.

Eğitimde bu anlayış, öğrencilerin sadece fiziksel davranışlar ve dışsal kurallara dayalı bir saygı yerine, içsel değerlerle yönlendirilen bir saygı geliştirmelerini teşvik etmeyi savunur. Bu, bireyin sadece dışarıya yönelik "görünüşte saygılı" hareketlerde

bulunmasının ötesinde, kendi iç dünyasında da saygı duygusunu beslemesi gerektiği anlamına gelir. İçsel saygı, bireyin kendine ve başkalarına yönelik değerli ve onurlu bir tutum geliştirmesini sağlar; bu da hem kişisel gelişimi hem de sosyal ilişkileri güçlendirir.

Sorumluluk değerine ilişkin bulgular

TYMM (2024) sorumluluk değerini “Kendisine ve çevresine karşı görevlerini tam ve zamanında yerine getirmeyi; duygu, düşünce ve eylemlerinin sonucunu kabul etmeyi kapsar.” şeklinde tanımlamaktadır. Sorumluluk değeri Denemeler eserinin 1. kitabında 86 (2021a) 3, 2. kitabında (2021b) 2, 3. kitabında (2021c) 0 ve 4. kitabında (2021d) 4 olmak üzere toplamda 9 defa tespit edilmiştir. Denemeler eserinde Sorumluluk değeriyle ilgili tespit edilen örnek bulgular doğrudan alıntılar ile aşağıda belirtilmiştir:

“Belli bir amaca sahip olmayan ruh, yönünü yitirir; çünkü denildiği gibi, her yerde olmak hiçbir yerde olmamaktır” (Montaigne, 2021a, s. 50).

Bu düşünce, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirirken, belirli hedeflere sahip olmalarının ve bu hedeflere odaklanmalarının önemini vurgular. Öğrenciler, kendilerine bir amacın, hedeflerin ve planların gerekli olduğunu anlamalıdır. Belirli bir yönü ve amacı olmayan bireyler, sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanabilir, çünkü odaklanma eksikliği hem kişisel gelişimi hem de toplumsal sorumlulukları yerine getirmeyi engeller.

“En büyük kusurlarımızın en masum çocukluğumuzda alışkanlık halini aldıklarını ve karakterimizin oluşumunun başlı başına yetiştiricilerimizin elinde olduğunu düşünüyorum” (Montaigne, 2021a, s. 149).

Bu metin, öğrencilerin karakter gelişiminde eğitimcilerin ve öğretmenlerin sorumluluğunu yüceltir. Eğitimcilerin, çocukları yalnızca bilgi değil, aynı zamanda erdemler ve sorumluluklar konusunda da şekillendiren önemli figürler olduğuna işaret eder. Bir çocuğun karakteri, eğitim süreci boyunca kazandığı alışkanlıklarla şekillenir; bu alışkanlıklar ise genellikle erken yaşlardan itibaren

kazanılır ve daha sonraki yaşlarda büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, eğitimcilerin ve ailelerin çocukların sorumluluk, disiplin, saygı gibi değerleri öğrenmelerine yardımcı olmaları, bu erdemlerin hayatları boyunca onların rehberi olmasını sağlar.

“Bu kâhin halka hitap eder ve onları erdemli olmaya ve görevlerini yerine getirmeye teşvik eder” (Montaigne, 2021a, s. 270).

Montaigne'in Denemeler eserindeki bu ifade, liderlerin ve eğitimcilerin sorumluluklarının önemli bir yönüne işaret eder: toplumu erdemli olmaya ve görevlerini yerine getirmeye teşvik etme sorumluluğu. Kâhin, halkı doğru yola yönlendiren, onları erdemli bir yaşam sürmeye çağıran bir figürdür. Burada "erdemli olma" ve "görevlerini yerine getirme" vurgusu, bireylerin ve toplumların ahlaki sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğini ifade eder.

“İnsan özgürlüğünü bilgelikle kullanmalıdır; ama bir kez zorunlu evliliğe razı olduktan sonra, ortak görev yasalarına uymak, en azından uymaya gayret etmek gerekir” (Montaigne, 2021d, s. 87).

Bu ifade, bireyin özgürlüğü ve sorumluluğu arasındaki dengeyi tartışır. Montaigne, insanın özgürlüğünü bilgelik ve akıl yoluyla kullanması gerektiğini vurgular, ancak bir kez zorunlu bir evliliğe girmişse, o zaman ortak görevlerin ve toplumsal kuralların gerekliliklerine uymanın önemli olduğunu ifade eder. Burada, bireylerin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiği ve özellikle evlilik gibi önemli bir kurumda, kişisel özgürlüklerin sınırlarının farkına varılması gerektiği belirtilmektedir.

“Çocuklar yasal sorumluluk yaşına gelinceye kadar, ev işlerinin yönetimini annelere bırakmak doğrudur” (Montaigne, 2021b, s. 89).

Montaigne'in ifadesi, çocukların belirli bir olgunluk seviyesine ulaşana kadar ev işlerinden muaf tutulmaları gerektiğini belirtmektedir. Çocukların erken yaşlardan itibaren sorumluluk bilinci kazanmaları, kişisel gelişim ve toplumsal hayata uyum açısından büyük önem taşır. Ev işlerinin tamamen annelere

bırakılması, çocukların sorumluluk alma fırsatlarını sınırlandırabilir ve aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerinin pekişmesine neden olabilir. Bu bağlamda, çocuklara yaşlarına uygun görevler verilerek onların hem bireysel sorumluluk duygusu geliştirmeleri hem de aile bağlarını güçlendirmeleri sağlanabilir. Modern eğitim anlayışı, ev işlerinin tüm aile bireyleri arasında paylaşılması gerektiğini savunarak, bu sürecin yalnızca bir kişiye bırakılmasını eleştirebilir. Montaigne'in görüşü, dönemin koşullarına uygun bir yaklaşımı yansıtsa da günümüz eğitim ilkeleri doğrultusunda çocukların sorumluluk alma becerisini destekleyecek şekilde yeniden yorumlanabilir.

“Aşka teslim olmanın ve bununla birlikte bazı evlilik görevlerini yerine getirmenin mümkün olduğunu ve aynı zamanda evlilikle ilişkinin tamamen kopmasa da yara alabileceğini mi söylemek istedi” (Montaigne, 2021d, s. 88).

Bu ifadeyi yorumlarken, aşka teslim olmanın ve evlilik gibi toplumsal bir görevi yerine getirmenin bir arada bulunabileceğini ancak bununla birlikte evlilik ilişkisinin bazı açılardan zarar görebileceğini belirttiği anlaşılmaktadır. Buradaki temel düşünce, bireyin özgürlüğü ve duygusal arzuları (aşk) ile toplumsal sorumlulukları (evlilik ve evlilikle ilgili görevler) arasındaki çatışmadır. Montaigne, aşkı özgür bir duygu olarak tanımlarken, evliliğin ise bir tür toplumsal yükümlülük olduğunu ima eder. Aşkın, bireyi kişisel duygusal tatmin ve özgürlük arayışına yönlendirebileceğini, ancak evlilik gibi ortak sorumlulukların da sürdürülmesi gerektiğini savunur.

“[“Kendisiyle dost olan, herkesle dost olur” (Seneca, Mektup, 6)] Herkes en başta kendi davranışlarından sorumludur; bu yüzden buradayız” (Montaigne, 2021d, s. 279).

Bu alıntı, bireyin hem kendi iç dünyasındaki sorumluluğuna hem de toplumla olan ilişkilerine dair önemli bir noktayı vurgular. Seneca'nın ifadesi, kişinin önce kendisiyle barışık ve dürüst olması gerektiğini anlatır. "Kendisiyle dost olan, herkesle dost olur" düşüncesi, bireyin içsel dengeyi ve erdemi bulduğunda dış dünyayla

olan ilişkilerinin de sağlıklı olacağına işaret eder. Kendi davranışlarından sorumlu olmak, kişinin hayatındaki her kararın ve hareketin sorumluluğunu üstlenmesi anlamına gelir.

Sonuç

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde belirtilmiş olan adalet, saygı ve sorumluluk çatı değerleri ile Montaigne'nin Denemeler eseri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Denemeler eserinde 64 defa çatı değerlerin işlendiği tespit edilmiştir. Bu değerlerin bulunma sıklığı sırası ile adalet (39), saygı (16) ve sorumluluk (9) dur.

Çalışma sonucunda en fazla adalet değerinin saptanması Montaigne'nin Toulouse Üniversitesinde hukuk eğitimi alması ile ilişkilendirilebilir. Çalışmanın sonuçları, alanyazında yapılan genel amacı Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında belirlediği değerlerin edebi eserlerde bulgulanması ve benzeri araştırmalar incelendiğinde birçok araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Cengeli ve Eryılmaz (2018), Er, Ünal ve Gürel (2016), Namlı Altıntaş, Mertol ve Çelikkol (2019), Şimşek Taş (2021), Tural ve Şahan (Tural ve Şahan, 2024) ve Yıldız ve Çolak'ın (2022) araştırmalarında ortaya çıkan sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Buradaki temel husus edebi eserlerde araştırılan ve bulgularanan değerlerin geneli itibarıyla benzerlik göstermesidir.

Denemeler adlı eser, değer öğretimi amacıyla kullanılırken bazı önemli hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Eserin tam metin çevirisinin öğrencilere doğrudan aktarılması uygun değildir, çünkü bu eser, çocuklardan ziyade yetişkin bir okuyucu kitlesine hitap eden bir metin olarak kaleme alınmıştır. Montaigne'in eserinde şiddet, saldırganlık, aşağılama, tembellik, kölelik, cinsiyet ayrımcılığı gibi unsurlar yer almaktadır ve bu unsurlar, eğitim ortamında dikkatlice ele alınmalıdır. Arıkan'a (1993) göre, Montaigne eserinde Türkleri sıkça konu edinmiş ve Türklerin askeri ve ahlaki yönleriyle ilgili hem olumlu hem de olumsuz özelliklerden bahsetmiştir. Ancak, yazıldığı dönemde Montaigne'in Türkler

hakkında başvurduğu kaynakların doğruluğu ve bilimsel geçerliliği tartışmalı bir konu olup, öğretmenlerin bu metinleri kullanırken bu hususları göz önünde bulundurması önemlidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu eseri sınıf ortamında işlerken, içeriğin dikkatlice seçilmesi ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, Denemeler eseri, edebi bir ürün olarak değer öğretimi sürecinde değer aktarım aracı olarak kullanılabilir. Ancak, bu eser doğrudan öğrencilere sunulmamalı; bunun yerine, metin, uygun şekilde kırpılarak ya da çocuklara yönelik özel bir çeviri ile aktarılmalıdır. Eser, içerdiği TYMM çatı değerleri açısından oldukça zengin bir kaynak oluşturmakta olup, değer eğitimi bağlamında öğrencilere önemli bir materyal sunmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin eseri kullanırken içerik seçiminde dikkatli olmaları ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun hale getirmeleri gerekmektedir.

İncelenen eser, barındırdığı değerler açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu için hem ders işlenişi sırasında hem de ders dışı etkinliklerde etkili bir kaynak olarak kullanılabilir. Eserdeki alıntılar, erdem- değer- eylem çerçevesinde kazandırılmak istenen değerlere uygun bir şekilde seçilerek, ders kitabındaki metinlere çeşitlilik katmak amacıyla kullanılabilir. Özellikle adalet, saygı ve sorumluluk gibi çatı değerler, örtük program aracılığıyla değer öğretimi sürecine dahil edilerek, öğrencilerin bu değerlerle ilgili farkındalıklarının artırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, eser, değerlerin öğretimi için önemli bir kaynak işlevi görebilir.

Kaynakça

Arıkan, Z. (1993). MONTAIGNE VE TÜRKLER. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 4(4). doi:10.1501/OTAM_0000000340

Arslan, A. D. (2021). İnsanın Yalın Hâli Montaigne ve Denemeler. *Bitig Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 277-280.

Cengeli, T. ve Eryılmaz, Ö. (2018). Sosyal Bilgilerde Edebi Ürünler ve Değerler Eğitimi: Küçük Prens Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 65-79.

Demiray, H. (2023). *Mevlana'nın ve Montaigne'in Yapıtlarında Kendini Tanıma, Hoşgörü ve Evrensellik*. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Er, H., Ünal, F. ve Gürel, D. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Aktarımı Açısından Sadî Şirazi'nin “Bostan” ve “Gülistan” İsimli Eserlerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 225-242. doi:10.17556/jef.42840

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf> adresinden erişildi.

Montaigne, M. (2021a). *Denemeler*. (E. Sunar, Çev.) (C. 1). İstanbul: Say Yayıncılık.

Montaigne, M. (2021b). *Denemeler*. (E. Sunar, Çev.) (C. 2). İstanbul: Say Yayıncılık.

Montaigne, M. (2021c). *Denemeler*. (E. Sunar, Çev.) (C. 3). İstanbul: Say Yayıncılık.

Montaigne, M. (2021d). *Denemeler*. (E. Sunar, Çev.) (C. 4). İstanbul: Say Yayıncılık.

Namlı Altıntaş, İ., Çelikkol, Ö. ve Mertol, H. (2019). Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerleri Aktarmadaki İşlevi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 157-171. doi:10.29329/mjer.2019.210.9

Öztürk, c, Keskin, S. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek Taş, N. (2021). Evvel zaman içinde adlı eserin sosyal bilgiler değerleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 53-67.

TDK. (2023). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tural, A. ve Şahan, G. (2024). Keloğlan Masallarının 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler Açısından Analizi. *Journal of Turkish Studies*, 12(Volume 12 Issue 28), 737-749. doi:10.7827/TurkishStudies.12504

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Değerler Eğitimi* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52(1), 37-46. doi:10.1080/00131910097397

Yaşar, Ş., Gültekin, M. ve Bayır, Ö. G. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Küreselleşmenin Değerlere ve Değer Eğitime Yansıması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 339-369.

Yıldırım, a ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2024). *SOSYAL BİLGİLER DEĞERLER ÖĞRETİMİNDE EDEBİ ÜRÜNLERİN KULLANILMASI: MONTAİGNE'İN DENEMELER ÖRNEĞİ*. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Yıldız, A. ve Çolak, K. (2022). Orhun Kitabeleri'nde Yer Alan Değerlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Değerleri Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 143-165. doi:10.37217/tebd.1024085

BÖLÜM IV

Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Hayat¹ Bilgisi Öğretim Programlarının Değişimi (1926-2018)

**Yunus COŞAR²
Nihat KARAER³**

1. Giriş

Eğitim, insanlık tarihi kadar eski bir süreç olup, toplumların yaşam koşullarını geliştirmek ve anlamlandırmak amacıyla şekillenmiştir. İlk defa sistemli bir eğitim geleneğini başlatan Sümerler matematik, edebiyat gibi alanlarda eğitim faaliyetlerinde bulunmuşlardır (Özgül, 2011). Eğitim, bireylerin yaşadıkları

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Nihat KARAER danışmanlığında Yunus COŞAR tarafından 2024 yılında tamamlanan “Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Değişimi (1926-2018)” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir (Yüksek Lisans, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur / Türkiye, 2024).

² Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi A.B.D. Yüksek Lisans Mezununu, Burdur/Türkiye, Orcid: 0009-0005-8239-2734

³ Prof. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi A.B.D., Burdur, Türkiye. Orcid: 0000-0002-1946-9162

dünyayı anlamlandırmalarına ve yaşam kalitelerini artırmalarına katkı sağladığı gibi, aynı zamanda dünyaya geliş amaçlarını sorgulamalarını da sağlamaktadır. Bu durum, bilimsel disiplinlerin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Fen bilimleri daha çok somut verilerle ilerlerken, sosyal bilimler sürekli değişen kültür ve medeniyet dinamiklerine bağlı olarak daha farklı bir yapı sergilemektedir. Her dönemin değişen sosyal ve siyasal olayları yalnızca insanların düşüncelerini değil, devletlerin eğitim anlayışlarını da etkileyerek, eğitim sistemlerinde büyük dönüşümlere yol açmaktadır (Karaca & Çam, 2019).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte, eğitim alanında önemli yenilikler gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitim kurumlarını Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplamış ve öğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmasına zemin hazırlamıştır (Şahin, 2009). Bu süreçte, dünyada ve ülkemizde meydana gelen toplumsal olaylar, eğitimi de etkilemiş; hızla batıya yöneliş, teknolojik ilerleme, sanayileşme, köyden kente göç gibi faktörler öğretim programlarının yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 ve 2018 yıllarında öğretim programlarında önemli revizyonlar yapılmıştır (Çoban & Akşit, 2018).

Bununla beraber Hayat bilgisi dersinin içeriğinde yer alacak konular belirlenirken, öğrencilerin yaşadığı çevre, hazır bulunuşluk düzeyleri, kazandırılmak istenen hedef davranışlar ve eğitim biliminin özellikleri dikkate alınmaktadır. Özellikle sosyal çevre ve sınıf ortamı, çocuğun öğrenme sürecini büyük ölçüde etkilemektedir. Dersin, öğrencinin günlük hayatıyla

ilişkilendirilmemesi durumunda, öğrencinin ilgisi azalmakta ve öğrenme süreci olumsuz etkilenmektedir (Akın, 2007). Hazır bulunuşluk düzeyi ise öğrencinin dersi kavrama kapasitesini belirleyen önemli bir etkidir. Bilişsel hazır bulunuşluk, öğrencinin ön bilgilerini ifade ederken; duyuşsal hazır bulunuşluk, öğrencinin derse karşı hissettiği duyguları kapsamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ders öncesinde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini tespit ederek planlama yapmaları gerekmektedir. Hazır bulunuşluk seviyesi düşük olan sınıflarda düzen ve disiplinin sağlanması da daha güç olmaktadır (Özgan & Tekin, 2011).

Eğitimde kaliteyi artırmanın temel unsurlarından biri, nitelikli bir ğretim programı oluşturmaktır. Bu nedenle, eğitim bilimciler program geliştirme çalışmalarına büyük önem vermektedir. Bir ğretim programında, her bir konu başlığı ve hedef/kazanım kritik bir role sahiptir. Bu bağlamda, hayat bilgisi dersindeki hedef ve kazanımların, öğrencilerin hem akademik hem sosyal yönlerini geliştirirken aynı zamanda değerler eğitimi açısından da güçlü bir içeriğe sahip olması gerekmektedir (evik, 2020).

Bu çalışmada, ilkokul düzeyinde temel bir yere sahip olan hayat bilgisi dersinin ğretim programlarında yer alan hedef ve kazanımların Cumhuriyet'ten günümüze kadar nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Çalışmada, hedef ve kazanımların tasnifi için yenilenmiş Bloom taksonomisi yerine, daha ayrıntılı analiz imkânı sunduğu için klasik Bloom taksonomisi (Bloom, Englehard, Furst, Hill & Krathwohl, 1956) kullanılmıştır. Hedeflerin düzeylerindeki değişimler ve hangi konuların ön plana çıktığı detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Bu çalışma, eğitim programlarının tarihsel süreçte geçirdiği dönüşümü analiz ederek, hayat bilgisi dersinin eğitimdeki yerini ve önemini anlamaya yönelik önemli veriler sunmaktadır. Bu araştırmada, Cumhuriyet'ten günümüze hayat bilgisi dersinin öğretim programlarında yer alan hedef ve kazanımların dağılımını analiz etmek ve programların gelişim süreçlerini değerlendirmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel hedefleri şunlardır:

Hayat bilgisi dersindeki hedef ve kazanımların bilişsel alan basamaklarına, programın temel unsurlarına ve kök değerlere göre Cumhuriyet döneminden günümüze nasıl bir değişim ve dağılım gösterdiğini ortaya koymak,

Bu dağılımlardaki tarihsel değişimlerin öğretim programlarının niteliğine olan etkilerini inceleyerek programların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek,

Gelecekte hazırlanacak öğretim programlarına yönelik, hangi alanlarda hedef ve kazanımların güçlendirilmesi gerektiği konusunda öneriler sunmak.

Bu amaçlar doğrultusunda, öğretim programlarının tarihsel süreçteki dönüşümü kapsamlı bir şekilde ele alınarak, gelecekteki çalışmalar için yol gösterici bir çerçeve oluşturulması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın, Cumhuriyet'ten günümüze hayat bilgisi dersinde yer alan hedef ve kazanımların tarihsel süreçteki değişimini bütüncül bir bakış açısıyla analiz ederek bilişsel alan basamakları, programın temel unsurları ve kök değerler açısından nasıl bir dönüşüm geçirdiğini ortaya koyması beklenmektedir. Elde edilen verilerin, gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi

ve hayat bilgisi öğretim programlarının niteliksel olarak geliştirilmesine katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Hayat bilgisi öğretim programındaki kazanımları niteliksel bir perspektifle değerlendirmek ve bu değerlendirmeler ışığında yeni öğretim programlarının oluşturulmasına kaynaklık etmek, bu çalışmanın önemini daha da artırmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Belgesel tarama diye de isimlendirilen bu teknikte, mevcut bilgi ve belgelerin incelenmesi sonucunda veriler elde edilmektedir. Burada özel ya da resmi verilerin bir araya getirilmesi ve verilerin analiz edilmesi gerekmektedir (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil & Nas, 2021). Tercih edilen bu araştırma yöntemi doğrultusunda çalışmada 1926 ile 2018 yılı arasındaki bütün öğretim programları incelenmiştir.

2.2. Veri Toplama Süreci

Doküman olarak 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 ve 2018 hayat bilgisi öğretim programları ele alınmış ve bu öğretim programlarındaki hedeflerin/kazanımların dağılımı bilişsel alan basamakları, programın temel unsurları ve kök değerlerine göre analiz edilmiştir. Bu şekilde geçmişten günümüze doğru hayat bilgisi öğretim programlarında nasıl bir dağılım meydana geldiği, hangi alanlara verilen önemin arttığı, hangisinde azaldığı, elde edilen veriler doküman analizi yapılarak tespit edilmiş ve analiz edilmiştir. Mevcut öğretim programları Ankara'daki Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesinden temin edilmiştir. Ayrıca 1926

öğretim programı Osmanlıca olduğu için öncelikle bu öğretim programındaki Hayat bilgisi dersi Latince transkripsiyon yapılmış ve ardından buna göre değerlendirme yapılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Öğretim programları incelenmiş ve 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1998 programlarındaki hedefler ile 2005 ve 2018 programlarındaki kazanımlar ele alınmıştır. Bu hedef ve kazanımlar “Office Microsoft Excel” tablosuna işlenmiştir. Hedefler ve kazanımlar ilgili olduğu basamakla eşleştirilerek hangi yıl, hangi düzeyde kaç tane kazanım olduğu tablo olarak hazırlanmıştır. Bu tablolardan elde edilen verilere göre grafikler “Office Microsoft Word” belgesindeki grafik özelliği kullanılarak tasarlanmıştır. Ardından veriler grafikler halinde düzenlenip özetlenmiştir.

2.4. Verilerin Güvenirliliği

Verilerin güvenilirliğini test etmek amacıyla, bağımsız bir ikinci kodlayıcı tarafından kodlama işlemi tekrar gerçekleştirilmiş ve kodlayıcılar arasındaki uyum değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, Miles ve arkadaşlarının (2014) önerdiği şu formüle göre yapılmıştır: $\text{Güvenirlik} = (\text{Görüş Birliği Sayısı}) / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı Sayısı}) \times 100$. Kodlama güvenirliliğinin sağlanabilmesi için kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 düzeyinde olması beklenmektedir. Bu bağlamda bağımsız 4 farklı kodlayıcı tarafından kodlamanın güvenirliliği incelenmiştir. Alanında uzman kodlayıcılarla zoom üzerinden paneller düzenlenmiş ve hedef/kazanımlar tek tek kontrol edilmiştir. Ayrıca benzer konuda yazılan tez ve makalelerdeki kazanım tasnifleri ile karşılaştırma yapılmıştır. Kodlamada büyük ölçüde güvenirlilik

sağlanmıştır. Araştırmaların içsel tutarlığının sağlanması için yapılan kodlamalar hakkında kodlayıcıların %80 oranında mutabık olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 2014).

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde “Cumhuriyet’ten günümüze hayat bilgisi öğretim programı hedeflerinin/kazanımlarının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen verilerin yıllara göre yüzdelik dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Hedef/Kazanımların Yıllara Göre Bilişsel Alan Basamaklarıyla İlgisine Göre Yüzdelik Dağılımı

	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değ.
1926	%46	%15	%39	%0	%0	%0
1936	%40	%20	%40	%2	%0	%0
1948	%0	%0	%50	%25	%25	%0
1968	%37	%16	%42	%5	%0	%0
1998	%62	%21	%17	%0	%0	%0
2005	%3	%31	%48	%12	%6	%0
2018	%11	%20	%59	%8	%2	%0

Tablo 1’de görüldüğü gibi bilgi düzeyiyle ilgili hedeflerin/kazanımların yüzdelikleri 1926’dan 2018’e doğru sırayla %46, %40, %0, %37, %62, %3, %11 olarak dağılmıştır. Kavrama düzeyiyle ilgili hedeflerin/kazanımların yüzdelikleri yine sırayla %15, %20, %0, %16, %21, %31, %20 şeklinde dağılmıştır. Uygulama düzeyiyle ilgili hedef/kazanımların yüzdelikleri sırayla %39, %40, %50, %42, %17, %48, %59 şeklinde dağılmıştır. Analiz düzeyiyle ilgili hedef/kazanımların yüzdelikleri sırayla %0, %2, %25, %5, %0, %12, %8 şeklinde dağılmıştır. Sentez düzeyiyle ilgili hedef/kazanımların yüzdelikleri ise sırayla %0, %0, %25, %0, %0,

%6, %2 şeklinde dağılmıştır. Bilgi düzeyiyle ilgili hedef/kazanımların en yoğun olduğu yıl %62 ile 1998 öğretim programıdır. Yine 1998 programında analiz ve sentez düzeyinde herhangi bir hedefin bulunmaması dikkat çekici bir durumdur. Bununla beraber 2005 ve 2018 programında bilgi düzeyiyle ilgili kazanımların sayısının oldukça düşük bir seviyede olması yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi durumu göz önüne alındığında oldukça anlamlı görülmektedir. Yine 1948 programında bilgi ve kavrama düzeyinde herhangi bir hedefin bulunmaması; uygulama, analiz ve sentez düzeylerinde hedeflerin yoğunlaşması oldukça dikkat çekicidir.

Cumhuriyet’ten günümüze hayat bilgisi öğretim programındaki hedeflerin/kazanımların programın temel unsurlarıyla ilgisi açısından yüzdeler dağılımı. Araştırmanın ikinci alt probleminde “Cumhuriyet’ten günümüze hayat bilgisi öğretim programı hedeflerinin/kazanımlarının programın temel unsurlarından bilgi, beceri, tutum ve değer açısından dağılımları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen verilerin yıllara göre yüzdeler dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Hedef/Kazanımların Programın Temel Unsurlarıyla İlgisi Açısından Yüzdeler Dağılımı⁴

	1926	1936	1948	1968	1998	2005	2018
Bilgi	%54	%60	%20	%44	%66	%28	%26
Beceri	%23	%0	%20	%4	%14	%47	%37
Tutum	%23	%40	%60	%52	%20	%25	%37

⁴ Hedef/kazanımlar birden fazla unsurla ilgili olduğu için tablodaki oranlar toplamı ifade etmemektedir.

Değer	%22	%60	%60	%52	%50	%40	%38
-------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Tablo 2’de de görüldüğü üzere programın temel unsurlarından bilgi ile ilgili hedef/kazanımların oranları 1926’dan 2018’e kadar sırayla %54, %60, %20, %44, %66, %28, %26 şeklinde değişmiştir. Beceri ile ilgili hedef/kazanımların oranları sırayla %23, %0, %20, %4, %14, %47, %37 şeklinde, tutum ile ilgili hedef/kazanımların oranları sırayla; %23, %40, %60, %52, %20, %25, %37 şeklinde, değer ile ilgili hedef/kazanımların oranları ise sırayla %22, %60, %60, %52, %50, %40, %38 şeklinde değişmiştir. 1926 programında %23 oranında beceri ile ilgili hedef varken 1936 ile 1948 yıllarında herhangi bir hedefin bulunmaması oldukça dikkat çekicidir. Ayrıca bilgi ile ilgili hedeflerin oranının 2005 ve 2018 yıllarında düşmesi modern eğitim metotlarına uygun olduğunu göstermektedir. Tutum ile ilgili hedeflerin oranı ise özellikle 1948 yılında arttığı görülmektedir. Diğer yıllarda ise benzer yoğunluklarda oldukları görülmektedir. Değerlerin program içerisinde önemli bir yeri olduğu, özellikle 1936 ve 1948 yıllarındaki hedeflerin büyük bir kısmının değerlerle ilgisinin bulunduğu görülmektedir.

Cumhuriyet’ten günümüze hedef/kazanımların hayat bilgisi öğretim programındaki kök değerlere göre yüzdelik dağılımı. Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Cumhuriyet’ten günümüze hayat bilgisi öğretim programı hedeflerinin/kazanımlarının kök değerler açısından dağılımları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Kök değerlerle ilgili hedef/kazanımların sınıflandırılmasından elde edilen verilerin yıllara göre yüzdelik dağılımı Tablo 3’de gösterilmiştir.

*Tablo 3. Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki
Hedef/Kazanımların Kök Değerlerle İlgisi Açısından Yüzdelik
Dağılımı*

	1926	1936	1948	1968	1998	2005	2018
Adalet	%0	%0	%0	%0	%9	%6	%5
Dürüstlük	%0	%0	%12	%6	%0	%9	%3
Dostluk	%0	%0	%0	%0	%1	%7	%2
Özdenetim	%50	%0	%0	%6	%20	%16	%37
Sabır	%0	%0	%13	%0	%2	%5	%0
Saygı	%0	%0	%0	%19	%16	%18	%18
Sevgi	%0	%25	%25	%19	%1	%12	%3
Sorumluluk	%0	%25	%25	%19	%27	%10	%12
Vatansvr.	%0	%50	%25	%25	%23	%10	%15
Yardımsvr.	%50	%0	%0	%6	%1	%7	%5

Tablo 3’de görüldüğü üzere adalet ile ilgili hedef/kazanımların oranları 1926 yılından 2018 yılına doğru sırayla %0, %0, %0, %0, %9, %6, %5 şeklinde değişmektedir. Dürüstlük ile ilgili hedef/kazanım oranları sırayla %0, %0, %12, %6, %0, %9, %3 şeklinde değişmektedir. Dostluk ile ilgili hedef/kazanım oranları sırayla %0, %0, %0, %0, %1, %7, %2 şeklinde, özdenetim ile ilgili hedef/kazanım oranları sırayla %50, %0, %0, %6, %20, %16, %37 şeklinde değişmektedir. Sabır ile ilgili hedef/kazanım oranları sırayla %0, %0, %13, %0, %2, %5, %0 şeklinde, saygı ile ilgili hedef/kazanım oranları %0, %0, %0, %19, %16, %18, %18 şeklinde, sevgi ile ilgili hedef/kazanım oranları %0, %25, %25, %19, %1, %12, %3 şeklinde değişmektedir. Sorumluluk ile ilgili hedef/kazanım oranları %0, %25, %25, %19, %27, %10, %12 değişmektedir. Vatanseverlik ile ilgili hedef/kazanım oranları sırayla %0, %50, %25, %25, %23, %10, %15 şeklinde; yardımseverlik ile

ilgili hedef/kazanım oranları %0, %0, %0, %6, %1, %7, %5 şeklinde değişmektedir. Tablo incelendiğinde adalet ile ilgili değerlerin 1998 programı itibariyle yer aldığı görülmektedir. Dürüstlük ile ilgili değerlerin ise özellikle 1948 programında işlendiği görülmektedir. Dostluk değeri programların büyük bir kısmında yer almazken, en yoğun bir şekilde 2005 programında yer verilmiştir. Özdenetim değeri ise 1926 programında %50 ile en yüksek bir oranda görülmektedir. Yine sabır değeri %13 ile 1948 programında yoğun bir şekilde bulunmaktadır. Saygı değerine 1968 programına kadar yer verilmezken 1968, 1998, 2005 ve 2018 programında benzer oranlarda yer almaktadır. Sevgi değeri 1926 programı hariç bütün programlarda bulunmaktadır. Sorumluluk değeri de programlarda oldukça önemli bir yer edinmektedir. Vatanseverlik değeri de sorumluluk gibi 1926 hariç bütün programlarda yüksek oranda bulunmaktadır. Yardımseverlik değeri 1968 programıyla birlikte görülmekte olup en yüksek oranda 2005 programında görülmektedir. Tablo 8'e genel olarak bakıldığında bütün programlarda sorumluluk, vatanseverlik ve sevgi değerlerinin önemli ölçüde yer aldığı görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

1926 öğretim programında bilgi düzeyine ağırlık verildiği, uygulama düzeyine de yer ayrıldığı görülmüştür. John Dewey'in etkileri bu dönemde hissedilmiş ve program, çocukların yakın çevresini inceleme, gözlem yapma ve faaliyete teşvik etme gibi hedefleri benimsemiştir. 1936 yılında ise kök değerlerden vatanseverliğe verilen önem dikkat çekmiştir; hedeflerin %50'si vatanseverlikle ilişkilidir. Programda milli tarih sevgisi ve milli vatansever bireyler yetiştirme odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir.

1948 programında üst düzey hedeflerin yoğun olduğu, ancak içerik açısından bilgi öğretiminin öncelikli olduğu görülmüştür. Öğrenci yaş seviyesine uygun olmayan kazanımların yer alması programın eksik yönlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. 1968 programı ise dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk gibi değerlere yer verirken vatanseverlik ve yardımseverlik gibi sosyal değerleri ön planda tutmuştur. Bu programda özellikle saygı değerine diğer yıllardan daha fazla vurgu yapılmıştır.

1998 programında hedeflerin %62'sinin bilgi düzeyinde olması, analiz ve sentez basamaklarının bulunmaması dikkat çekmiştir. Bu program, bilgi yoğunluğu nedeniyle öğrenciler ve öğretmenler üzerinde mekanik bir çalışma yükü oluşturmuş, ancak kazanımların öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun hazırlanmış olması olumlu bir özellik olarak değerlendirilmiştir.

2005 ve 2018 programları, modern eğitim yaklaşımlarını yansıtmış, beceri temelli hedeflere ve değerlere dengeli bir şekilde yer vermiştir. 2005 programında kazanımların %47'si, 2018 programında ise %37'si beceri ile ilişkilidir. Bu programlar, özdenetim, özgüven ve özsaygı gibi bireysel nitelikleri ön plana çıkarmış ve değerlerin daha düzenli bir dağılım gösterdiği yapılar oluşturmuştur.

Genel olarak, Cumhuriyet'ten günümüze hayat bilgisi programları, bilgi düzeyinden beceri temelli kazanımlara ve dengeli bir değer anlayışına doğru bir dönüşüm geçirmiştir. Özellikle modern programlarda bireysel gelişim ve değer eğitiminin daha belirgin hale geldiği görülmüştür.

Kaynakça

Akın, B. İ. (2007). *2005-2006 öğretim yılı ilköğretim okulları hayat bilgisi ders kitaplarının pedagojik açıdan değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Bloom, B.S. (Ed.). Englehard, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives the classification of educational goals: handbook 1 cognitive domain*. New York: David McKay

Çevik, H. (2020). *İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>

Karaca, C., ve Çam, Y. (2019). Türkiye’de sosyal devlet anlayışının değerlendirilmesi. *Maliye Dergisi*, 176, 72-97. <https://ms.hmb.gov.tr/uploads/2019/09/176-04.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd edition)*. USA: Sage Publications.

Özgan, H. ve Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen

görüşleri/Teachers' opinions regarding the effects of students' readiness levels on classroom management. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421-434. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183325> sayfasından erişilmiştir.

Özgül, O. (2011). Sümer sosyal hayatında eğitimin yeri ve önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 401-414. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/68524> sayfasından erişilmiştir.

Sak, R., Şahin Sak, İ., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak döküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de Hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2 (8). <https://124.im/53Totr> sayfasından erişilmiştir.

BÖLÜM V

Bizim Hikayemiz Serisinde Yer Alan Çocuk Kitaplarının Kök Değerler Bağlamında İncelenmesi

Fatih ÇINAR¹

Giriş

Değerler bireyin düşünce, tutum ve davranışlarına yön veren, ona karşılaştığı durumlara yönelik bakış açısı kazandıran ve bu kazanımlarını zamanla yaşam biçimine dönüştüren ölçütler, kurallar ve inançlardır. Birey, değerleriyle neyin doğru veya neyin yanlış olduğu ile ilgili karar verir ve uzlaşmış genel kabuller üzerinde olgunlaştığı için değerlerini bir nesne ve durumun niteliği ile ilgili karar vermede ölçüt olarak kullanır. Bu süreçte değerler bireyin ve grupların arzu edilen davranışlara yönelik tercihlerinde/seçimlerinde genelleştirilmiş yönlendirici rehber ilkeler/inanışlar olarak yer alır (Çınar, 2019). Kısacası değerler “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet veya bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanabilir (TDK, 2024). Tanımdan da anlaşılacağı üzere değerın gerek kapsam

¹ Prof. Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Isparta/TÜRKİYE, ORCID ID:0000-0002-0216-3714 fatihcinar@sdu.edu.tr

alanı gerekse etki alanı oldukça fazladır. Bu nedenle değerden yoksun herhangi bir insan eyleminden bahsetmek mümkün değildir. Çünkü değer insana özgü ve onunla anlam bulan bir kavramdır. Bireyin hayatında neyin olduğu düşüncesi değerleri çağırıştırır. Dolayısıyla insana özgü bu özellik iyi biri olma, değerleri noktasında sorumlu olma, bireysel ve toplumsal refaha katkı sağlama gibi onu diğer varlıklardan ayıran yükümlülükler getirir (Çınar, 2019; Çınar, 2022). Çünkü değerler bireyin davranışlarının şekillenmesinde öneme sahip olan kişilik özellikleridir ve bireylerin üzerindeki kalıcı etkisi nedeniyle de eğitimin öncelikli kazanımları/amaçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle gerek bireysel gerekse toplumsal olarak temel gaye kişilik gelişimini sağlıklı şekilde tamamlamış bireyleri yetiştirebilmektir (Çınar, 2023a). Kişilik gelişiminde çocukluk dönemi kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocukların karakter gelişimini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için doğru uyaranlarla buluşması ve onların eğitiminden sorumlu kişi ve kurumların konu ile ilgili yetkinlikleri ve hassasiyetleri oldukça önemlidir. Geçmişten bugüne birçok toplum çocuklara değerleri kazandırabilmek için farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler uygulamıştır. Özellikle çocukların ilgi duyacakları, eğlenirken örtük öğrenmenin gerçekleştirilebileceği yöntemleri tercih etmenin değer bilinci kazanılması açısından daha etkili olduğu görülmüştür.

Çocuk edebiyatı da erken yaşlardan itibaren çocukların değerlerle buluşturulmasında etkili olabilecek temel kaynaklardan biridir. Çünkü çocuklar doğası itibarıyla hikâyeye dinlemeyi çok severler. Öyle ki her yaşta çocuk hikâyeye başladığında gözleri açılmış, başını elleri arasına almış, nefes alışları hızlanmış ve dikkat kesilmiş hale bürünür. Bu nedenle çocuk edebiyatı ailelere ve eğitimcilere çocukları eğlendirmenin ötesinde onlara hayat boyu rehberlik edecek değerlerin farkındalığını sağlama ve kazandırma konusunda örtülü öğretim imkânı sunar. Dolayısıyla karakter gelişiminin öncüllerinden kabul edilen bu yapıtlar, eğer çocuğun doğasına uygun kurgulanır ise çocuklara sadece okuma alışkanlığı kazandırmakla kalmaz onlara karakter gelişiminde keşfe dayalı ve eğlenceli öğrenme fırsatı sağlar (Çınar, 2023b).

Şirin çocuk edebiyatını, “*temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan, çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve ‘çocuk gerçekliğini’ yansıtan ; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde ‘çocuğa göre’ içeriği yalın bir biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve sanat yönünde gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı*” şeklinde tanımlamıştır (Şirin, 2016b). Sever ise çocuk edebiyatı yazını, “*erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı*” olarak tanımlamıştır (Sever, 2012).

Çocuk edebiyatı, edebiyatın içerdiği bütün ilkeleri içeren ancak edebiyatın içinde çocuksu bir yöneliş ya da çocuğa göre yapılması gereken edebiyat yönelişidir. Ona yön veren çocuk kalbinin duyarlılıkları ve çocuk bakışıdır. Nitekim çocuk kitabı yazarı da ne yazmalıyım sorusundan daha çok nasıl yazmalı ve çocukların ilgisini nasıl çekmeliyim sorusuna odaklanmalıdır. Çocuk edebiyatı çocuksu bir dili, çocuğa göre bir anlatımı özünde taşır. Özellikle çocuğun yaşı kullanılacak dil ve anlatımının düzeyinin belirleyicisidir. Burada çocuğa görelikten kastedilen “*çocuğun büyüme ve gelişme çağlarına, psikolojisine, sözcük ve kavram bilgisine, algılama düzeyine uygun olarak çocuk dünyasının yansıtılmasıdır*” (Şirin, 2000). Kısaca yazarın bakış açısı çocuğa yönelik ve çocuk gerçekliği çocuklar edebiyatının pedagojik, görsel ve estetik kabulünün olmazsa olmaz değerleridir (Şirin, 2016b).

Çocuk edebiyatının temel değerleri olan çocuk merkezli yaklaşım beraberinde okuyucu kitlesine birçok kazanım sağlamaktadır. Lynch-Brown ve Tomlinson bu kazanımları kişisel ve akademik olmak üzere iki başlıkta ele almışlardır. Onlara göre çocuk edebiyatı kişisel açıdan çocuklara okumaya yönelik zevk-heyecan duyma, hayal güçlerini geliştirme, gerçekten hikâyenin

geçtiği yer ve zamanda bulunmuş gibi hissetme (dolaylı deneyim kazandırma), insanı, geçmişi, kültürleri ve ulusları anlama ve başkaları hakkında empati kurma, geçmişini, kültürünün köklerini, ulusal mirası ve genel insanlık durumunu bilme (miras- kültür okuryazarlığı), hikâyenin ilerlemesine bağlı olarak kendi kararlarını formüle etme ve zamanla ahlaki muhakeme yeteneği kazanma ve edebi, sanatsal tercihlerde bulunabilme gibi kazanımlar sağlarken akademik açıdan ise dil gelişimini destekleme, okumayı öğrenme ve değer verme, farklı içerik alanlarında bilgi sahibi olma ve sanatsal değerlendirme yapabilme gibi beceriler kazandırmaktadır (Lynch-Brown & Tomlinson, 1999). Şirin’e göre çocuk edebiyatı, çocuklara kendini ve dünyayı tanıma ve anlamlandırma, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma, günlük kullanılan dilin üstünde bir dil ile çocuğun anadiliyle etkileşim kurmasına, duygu, düşünce, hayal ve sanat-estetik eğitimi ile çocukların iç dünyalarını zenginleştirmesine noktasında yardımcı olmaktadır (Şirin, 2016a).

Çocuk edebiyatı çocuğun gelişim alanları ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılama noktasında oldukça önemlidir. Nitekim Sever “Çocuk ve Edebiyat” eserinde çocuk edebiyatının çocuğun gelişim serüveninde dil, bilişsel kişisel ve sosyal gelişimine katkılarını ayrıntılı bir şekilde ele almıştır (Sever, 2012). Arbuthnot da çocuk kitaplarının çocukların başarıma ihtiyacı, fiziksel rahatlama ihtiyacı, bilgi ihtiyacı, sevmeye ve sevilme ihtiyacı, bir yere veya bir şeye ait olma ihtiyacı, değişme ihtiyacı ve güzellik (estetik) ihtiyacı gibi ruhsal ihtiyaçlarını karşıladığına değinmiştir (Çocuk Edebiyatı Materyali, 2013). Çocuk edebiyatının bir diğer işlevi de “geleceğe dönük yüzü ile okuduğunu anlayan, düşünen ve kendini gerçekleştiren bireyi, özellikle de edebiyat okurunu yetiştirmektir” (Şirin, 2016a, s. 30). Çocuk edebiyatının yukarıda yer verilen işlevlerini yerine getirilmesinin temel ölçütü, kitapların dış yapı, içerik ve eğitsel özelliklerinin çocuğa görelik ve çocuk gerçekliği bakış açısı çerçevesinde oluşturulmuş olmasından geçmektedir. Çocukların doğasını, dil ve anlama kapasitelerini, gelişim özelliklerini dikkate alan ve bunu çocuğun dünyasından alımlayan eserler bu amaçlara daha hızlı ulaşabilecektir. Bu durum değerlerin

çocuk edebiyatı yoluyla aktarımı için de geçerlidir. Çünkü “çocuğa gösterilen ilginin en duyarlı göstergesi olarak kabul edilen çocuk edebiyatına, çocukların ahlaki gelişimlerinde başvurulacak ise öncelikle öznesine uygun bir şekilde çocuk merkezli yaklaşımların benimsemesi gerekmektedir. Çünkü çocuklar yetişkinler değildir ve gelişimleri yetişkinlerden, hatta birbirlerinden farklı özellikleri içermektedir. En önemli nokta ise öncelik öğretim değil, çocuğun doğasına uygun, gelişimini destekleyen, heyecan duyduğu metinlerle onları buluşturmadır. Bu nedenle değer temalı çocuk edebiyatında edebiyatın temel kurallarını, çocuklara yönelik duyarlılığı ve içten bir bakış açısını içermelidir. Bu da eserlerde çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerinin esas alınmasını zorunlu kılmaktadır (Çınar, 2023b, s. 572).

Örneğin Çınar, değer temalı çocuklara yönelik yapıtlarda bulunması gereken eğitsel özellikleri/ilkelere şu şekilde sıralamıştır:

- Öncelikli amaç okuma kültürü/alışkanlığı kazandırmak olmalıdır
- Eserler öğretmeyi değil keşfetmeyi öncelemelidir
- İyi bir muhakemenin iyi bir karakterin göstergesi olduğuna inanılmalıdır
- Eserler çocukların merak duygusunu desteklemelidir
- Eserler çocuklara düşünmeyi özendirmelidir
- Eserler çocuğun duygu dünyasına hitap etmelidir
- Korku ve kaygı içerebilecek unsurlardan uzak durmalıdır
- Eserler çocuklara sınırlamadan kendi sınırlarını oluşturabilme fırsatı vermelidir
- Eserlerde kuru ve çocuksu anlatımdan uzak durulmalıdır
- Eserler çocukları tanıyan-alımlamayan bir bakış açısına sahip olmalıdır.
- Çocuktaki coşkuyu dikkate alma-yeniden keşfetmeye özendirmek gerekmektedir
- Eserlerde çocukların gelişim aşamalarını/dönemlerini ve özellikleri dikkate alınmalıdır

- Çocukların okuma alışkanlığı serüveninde rol model olunmalıdır
- Çocuklara koşulsuz olumlu saygı duymak gerekir
- Duyarlı bir yetişkinin varlığını örtük öğrenmeye dönüştürmek gerekir
- Çocuklar için şefkatli ortamlar oluşturularak güvende hissetmeleri sağlanmalıdır
- Çocukların bilgi ve deneyimleri hikâyeyeyle ilişkilendirilmelidir
- Sözlü ve yazılı gelenekten yararlanılmalıdır
- Kitap okuma süreç planı hazırlanabilir
- Tamamlayıcı etkinliklerden (yaratıcı drama, kukla, oyun ve materyaller) yararlanılabilir (Çınar, 2023b)

Değerler, toplumsal yapının temelini oluşturur ve bireylere içinde bulundukları topluma uyum sağlama ve bu süreçte minimum düzeyde çatışma yaşama konusunda destek sağlarlar. Nitekim değerler eğitimi de çocukların kendi kültürel dokularını oluşturan temel öğelerin aktarımını amaçlamaktadır. Değerlerin çocuklara aktarılmasında kullanılan pedagojik araçlardan en önemlisi ve yaygın olanı da edebiyattır. Bu nedenle, çocuk edebiyatının seçimi, yazım tarzı ve içerdiği temalar, çocukların değer dünyalarını inşa etmek açısından büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla çocuklara yönelik kitaplarda yer verilen değerlerin tespit edilmesi nasıl çocuklar yetiştirilmesi hedeflendiği ile ilgili önemli ipuçları sunacaktır. Bu çalışmada da bu problemten hareketle Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü koordinesinde yayımlanmış olan “Bizim Hikayemiz” serisinde yer alan yapıtların Talim Terbiye Kurulunca belirlenen on kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, öz denetim, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu seride yer alan eserler *Doğa İçin Geri Dönüşüm*, *Dünyanın En Güzel Kokusu*, *Kaçak Tohum Tanesi*, *Kendisi ile Yarışan Şampiyon* ve *Yaşlı Yel Değirmeni* şeklindedir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin tercih edildiği bu çalışmada

verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bulgularda ilgili eserler on kök bağlamında analiz yapılmış; değerin eserde geçme sıklığı, geçtiği sayfa ve cümlelere yer verilmiştir. Verilerin analiz aşamasında eserler araştırmacı tarafından farklı zamanlarda okunmuş ve on kök değer açısından kodlanarak oluşturulmuştur. Güvenirlik için başka bir araştırmacıdan eserleri okuması ve kodlaması istenmiştir. Sonrasında elde edilen bulgular karşılaştırılmış ve ortak noktalara çalışmada yer verilmiş; anlaşmazlık çıkan kodlamalar çalışmadan çıkarılmıştır. Çalışmaya dahil edilmeyen örnek bazı cümleler şu şekildedir:

- Rüzgâr, eski günlerin hatırına aşağıya inmeye karar verdi (s.18).
- Bebekken de her defasında düşecek gibi sendelediği anlarda atık davranıp ayağa kalkmıştı ve güçlü bir şekilde ayaklarının üstünde durmuştu (s.4).
- Çevikayak kirazları çok severdi bu madalyaya çok sevindi. (s.22)
- Çevikayak'a sıra gelince "Şampiyonluk deneyiminin tadını çıkar." deyip gülümsedi(s.22)
- *İçinde kendi evine bir özlem hissetmiş. (s.10)*

Çalışma grubunda yer alan eserler ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

Doğa İçin Geri Dönüşüm

Hikaye, öğrencilere geri dönüşümün önemini öğretmeyi ve çevre bilincini aşılama amaçlamaktadır. Gizem Öğretmen, sınıfına getirdiği geri dönüşüm kutuları ile öğrencilere atıkları nasıl ayrıştıracaklarını ve geri dönüşümün çevre koruma açısından neden önemli olduğunu anlatmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliğinde bu sorumluluğu üstlenerek çevreye duyarlı bir tutum geliştirmektedir.

Dünyanın En Güzel Kokusu

Hikaye, dünyanın en güzel kokusunun sevgiyle bağlı olduğumuz varlıklarda ve doğada bulunduğunu anlatmaktadır. İlyas Usta, en güzel kokuyu bulmak için yola çıkarak doğadaki canlılarla karşılaşır ve gerçek güzelliği keşfeder. Ormanda çiçeklerin, ağaçların ve hayvanların kokularını deneyimleyen İlyas Usta, sonunda en güzel kokunun sevgiyle bağlı olduğumuz varlıkların kokusu olduğunu anlar.

Kaçak Tohum Tanesi

Hikaye, Eki adındaki bir buğday tanesinin yaşam serüvenini anlatmaktadır. Eki, hasat zamanı tarladan toplanarak ambarlara yerleştirilmiş, ancak ekilmek üzere tarlaya gönderildiğinde toprağa girmeyi reddetmiştir. Zorluklarla karşılaşan Eki, bir karınca tarafından kurtarılmış ve toprağın altına geri götürülmüştür. Sonunda, toprağın sıcaklığında kök salarak çimlenmiş ve güneşle rüzgârla buluşmuştur.

Kendisiyle Yarışan Şampiyon

Hikaye, Çevikayak adındaki tavşanın kaybetme deneyiminde öğrendiklerini anlatmaktadır. Okullarında düzenlenen "Hoş Geldin İlkbahar" şenliğindeki koşu yarışına katılan Çevikayak yarışta sonuncu olunca çok üzülür. Çevresindekiler önemli olanın kazanmak olmadığını söylese de Çevikayak ikna olmaz. Bilge Dededen bir kitap ödünç almaya karar verir. Çünkü ailesi çoğu meseleyi ondan ödünç aldıkları kitaplarla çözmüştür. Bilge Dede'nin önerdiği kitabın adı "Kaybetmenin Sırları" olunca Çevikayak hayal kırıklığı yaşar. Ancak kitapta bilmediği bazı sırlar yazılıdır.

Yaşlı yel Değirmeni

Hikayede, yalnızlık ve değişim temaları işlenirken dostluk ve anlayışın önemine vurgu yapılmaktadır. Yalnız yaşayan Yel Değirmeni, çevresindeki yemyeşil ovada iş makineleri ve insanların varlığını fark eder. Bu değişim onu heyecanlandırırken, arkadaşı Rüzgâr doğanın yok olmasından endişe duyar. Başlangıçta Rüzgâr'ın uyarılarına kulak asmayan Yel Değirmeni, zamanla doğanın dönüşümü ve yalnızlık üzerine düşünerek hatalarını anlar. Yeni

binalar yalnızlık hissini artırırken, eski dostu Rüzgâr ile barışmak için adım atma kararı alır.

Bulgular

Tablo 1. Doğa İçin Geri Dönüşüm adlı eserin on kök değer kapsamında analizi

Kök Değer	f	Değerin İfade Edildiği Sayfa
Adalet	4	6,8,11,14
Dostluk	0	
Dürüstlük	0	
Öz denetim	2	14,15
Sabır	0	
Saygı	2	4, 11
Sevgi	2	6,11
Sorumluluk	8	8,11,12,14,15
Yardımseverlik	2	10,12
Vatanseverlik	0	

Doğa İçin Geri Dönüşüm hikaye kitabında sorumluluk değeri 8, adalet değeri 4, öz denetim, saygı, sevgi, ve yardımseverlik değerler 2’şer kez cümlelerde geçmiştir. Dostluk, dürüstlük, sabır ve vatanseverlik metinde yer almadığı tespit edilmiştir. Hikâyede toplamda kök değerleri içeren 20 cümle veya cümleler yer almıştır.

Saygı değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Öğretmenlerinin geldiğini gören öğrenciler hızlı bir şekilde sıralarına geçtiler (s.4).*
- *...öğretmenlerini can kulağıyla dinlemeye devam ettiler (s.11).*

Adalet değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- “Öğretmenim, bu kutular ne için geldi?” cümlesi bütün sınıfın meraklı zihinlerinin sözcüsü olmuştu (s.6).
- Geri dönüşüm kutuları ile atık malzemeleri ayrıştırarak geri dönüşüm tesislerine gönderilebileceklerini... (s.8)
- Bu kutuların kendi sınıflarına ait olduğunu söyleyen Öğretmen, aynı kutulardan okul koridorlarında da olacağını söyledi(s.11).
- Günler sonra kutular dolunca Gizem Öğretmen belediyeyi arayarak toplanan atıkların geri dönüşüm tesisine götürülmesi için talepte bulundu (s.14).

Sevgi değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- Öğretmen, gülümseyerek bu kutuları sınıfa kendisinin getirdiğini söyledi (s.6)
- Çevreyi, doğayı, hayvanları ve ağaçları çok seven öğrenciler, heyecanlı ve mutlu bir şekilde öğretmenlerini dinliyorlardı (s.11).

Sorumluluk değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- Bugün derste çevremizi ve doğamızı koruma konularını işleyeceğiz, dedi (s.8).
- ...ve bu şekilde doğayı koruyabileceklerini öğrencilerine anlatan Gizem Öğretmen, öğrencilerine elindeki kâğıtları göstermeye başladı (s.8).
- Geri dönüşümün doğayı korumak ve çevreyi temiz tutmak amacıyla çok işe yaradığını öğrenen öğrenciler... (s.11).

- *Doğayı ve çevreyi korumanın bir insanlık görevi, bir sorumluluk olduğunu anlattı (s.12).*
- *Her öğrencinin bu konuda duyarlı olması gerektiğini söyledi (s.12).*
- *....kullanılmış ve geri dönüştürülebilir malzemeleri toplamaları ve bu kutulara atmaları gerektiğini anlattı (s.12)*
- *Bu sorumluluğu yerine getiren çocukları gören Gizem Öğretmen'in mutluluğu gözlerinden okunuyordu (s.14).*
- *Belediyeden ekipler gelerek okuldaki tüm geri dönüşüm kutularının içindeki atık malzemeleri geri dönüşüm tesislerine götürmek üzere aldılar (s.15).*

Yardımseverlik değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Gizem Öğretmen, kutuların üzerine kâğıtları yapıştırarak kutulara hangi atıkların atılması gerektiğini anlattı(s.10).*
- *Öğretmen, temiz çevre ve temiz gelecek için gönüllü olan öğrencilere... (s.12)*

Özdenetim değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Öğrenciler, çevrelerinde gördükleri geri dönüştürülebilir atık malzemeleri ait oldukları geri dönüşüm kutularına atıyorlardı (s.14)*
- *Bütün öğrenciler geri dönüştürülebilir malzemeleri artık çöpe değil, geri dönüşüm kutularına atıyordu(s.15).*

Tablo 2. Dünyanın En Güzel Kokusu adlı eserin on kök değer kapsamında analizi

Kök Değer	f	Değerin İfade Edildiği Sayfa
Adalet	2	10
Dostluk	3	1,2
Dürüstlük	0	
Öz denetim	0	
Sabır	0	
Saygı	3	6,1
Sevgi	7	1,2,10,14,16
Sorumluluk	2	1
Yardımseverlik	4	13,14
Vatanseverlik	0	

Tabloda görüldüğü üzere Dünyanın En Güzel Kokusu adlı çocuk kitabında sevgi değerine 7, yardımseverlik değerine 4, dostluk ve saygı değerine 3'er, adalet ve sorumluluk değerine 2'şer kez yer verilmiştir. Dürüstlük, öz denetim, sabır ve vatanseverlik değerlerini içeren herhangi bir ifadenin olmadığı tespit edilmiştir. Hikâyede toplamda kök değerleri içeren 21 cümle veya cümleler yer almıştır.

Sorumluluk değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Yaptığı güzel esansları satarak geçinirmiş (s.1).*
- *Bütün dikkatini işine verir ve küçücük dükkânında birbirinden güzel kokular hazırlarmış (s.1).*

Sevgi değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Yaşadığı kasabada herkes onu çok severmiş (s.1).*
- *"Dünyanın en güzel kokusunu bulmaya gidiyorum. Sağlıcakla kalın." (s.2).*
- *Gülümsemiş, "Yollarda ne arar durursun?" diye sormuş (s.10)*

- *Sonra da yavrusuna sarılmış (s.14).*
- *"Benim güzel yavrum, mis kokulu yavrum! Senin kokun dünyanın en güzel kokusu. Koklamaya doyamam." diyerek sevmiş yavrusunu anne sincap (16).*
- *Kalbinde ailesine ve arkadaşlarına özlem hissetmiş (16).*
- *Sevgiyle bağlandığımız her varlık, dünyanın en güzel varlığıdır (16).*

Dostluk değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Arkadaşları, komşuları kokuların eşsiz güzellikte olduğunu anlatmaya çalışmışlarsa da bizim esans ustasını bir türlü ikna edememişler (s.2).*
- *"Bak dostum, yüz yıllık ömrümde koklamadığım çiçek, gezmediğim yer kalmadı (s.10)*
- *Kalbinde ailesine ve arkadaşlarına özlem hissetmiş (16).*

Saygı değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *"Afedersin! Günlerdir yollardayım(s.6).*
- *Kaplumbağa dikkatle dinlemiş (s.10)*
- *Sohbetin ardından İlyas Usta vedalaşarak yoluna devam etmiş (s.10).*

Yardıms severlik değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Biraz uyumak istemiş ama ağacın içinden gelen bir sesle irkilmiş: "Biri bana yardım etsin! (s.13)*
- *"Yardım etmek isterim. Yavrunuz nerede olabilir?" diye sormuş (s.13).*

- *Yavaşça yanına yaklaşp yavruyu eline almış ve annesine götürmüş. "Ağlamayın. Bakın, yavrunuz burada." diyerek uzatmış (s.14).*
- *Anne sincap sevinçle İlyas Usta'nın kafasına, boynuna, sırtına atlayarak teşekkür etmiş (s.14).*

Adalet değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Haydi, sen de derin bir nefes al ve haklı mıyım bak." (s.10)*
- *"Haklısın, bu orman çok güzel kokuyor." demiş. (s.10)*

Tablo 3. Kaçak Tohum Tanesi adlı eserin on kök değer kapsamında analizi

Kök Değer	f	Değerin İfade Edildiği Sayfa
Adalet	2	6,8
Dostluk	5	11
Dürüstlük	0	
Öz denetim	0	
Sabır	4	2,8,15,16
Saygı	0	
Sevgi	4	5,7,8
Sorumluluk	2	5
Yardımseverlik	1	12
Vatanseverlik	1	15

Kaçak Tohum Tanesi hikayesinde dostluk değeri 5 kez, sabır ve sevgi değerleri 4'er kez, adalet ve sorumluluk değerlerinin her biri 2 kez, yardımseverlik ve vatanseverlik değerleri ise 1'er kez geçmiştir. Dürüstlük, öz denetim ve saygı değerleri hiç geçmemiştir. Hikayede toplamda 19 cümle veya ifadede kök değerler yer almıştır.

Dostluk değeriine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Ama günler geçtikçe arkadaşları buğday tanelerini özledi (s.11).*
- *Arkadaşların toprağın altında, bu soğukta burada donarsın (s.11).*
- *İstersen seni arkadaşlarının yanına götürebilirim." dedi (s.11).*
- *Karınca: "Seni bu yaprakla birlikte taşıyıp arkadaşlarının yanına götürürüm hem o kuş da seni göremez, sonra da toprağı kazarım, (s.11).*
- *...sen de arkadaşlarının yanına gider onlara kavuşursun." dedi. (s.11).*

Sabır değeriine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

Eki, hasat zamanının bir an önce son bulmasını istiyordu (s.2).

- *Eki, hata yaptığını anladı. Ama artık çok geçti (s.8).*
- *Günler geçti ve karlar eridi. Eriyen karlar toprağın altındaki buğdaylara can verdi (s.16).*
- *Eki, karın ağırlığını toprağın altında da olsa hissediyordu ama artık üşümüyordu (s.15)*

Sevgi değeriine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Eki yüzlerce, binlerce hatta milyonlarca buğday tanesiyle yan yana olmayı sevdi (s.5)*
- *Güneşi ve rüzgârı şimdiden çok özlemişti (s.5).*
- *Evine dönüyor olmaktan keyfi yerine gelmişti (s.7).*
- *Ama günler geçtikçe arkadaşları buğday tanelerini özledi (s.8).*

Sorumluluk değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Ellerinde uvallarla gelen çiftçiler, buğday tanelerini çuvallara dikkatlice dolduruyorlar (s.5)*
- *Evet, bu sene hem bolca un ğtr hem de istediğimiz kadar tohumluk ayırırız(s.5).*

Yardımsverlik değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Eki, karıncaya teşekkür etti (s.12).*

Adalet değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Eki ilk günler çok mutluydu ve özgürdü (s.8)*
- *Sonunda tüm çuvallar doldu ve Eki yine karanlık ambarda kaldı (s.6).*

Vatanseverlik değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Eki, ait olduğu yerde bulunmaktan çok mutluydu (s.15).*

Tablo 4. Kendisiyle yarışan şampiyon adlı eserin on kök değer kapsamında analizi

Kök Değer	f	Değerin İfade Edildiği Sayfa
Adalet	1	8
Dostluk	8	2,6,9,10
Dürüstlük	2	9,1
Öz denetim	3	20,23
Sabır	3	1,2,
Saygı	4	9,10,13,14
Sevgi	11	2,5,6,10,18,21,22,23
Sorumluluk	2	4,8
Yardımseverlik	5	9,10,11
Vatanseverlik	0	

Kendisiyle yarışan şampiyon adlı hikaye kitabında sevgi değerine 11 kez, dostluk değerine 6 defa, yardımseverlik değerine 5 defa, saygı değerine 4 defa, öz denetim ve sabır değerlerinin her birine 3 defa, dürüstlük ve sorumluluk değerlerine 2'şer defa, adalet değerine ise 1 defa yer verilmiştir. Vatanseverlik değeri ise hikâyede hiç geçmemektedir. Hikâyede toplamda 37 kök değere yer verilmiştir.

Sevgi değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Gözüpek'in özenle pişirdiği havuçlu kekin kokusu tüm odayı doldurdu (s.2)*
- *Anne Keskindulak ve Baba Gözüpek bu heyecanlı yarışmacıları öpüp okula uğurladı(s.2).*
- *Çevikayak, annesini yormak istemediğinden ceplerini karıştırdı (s.5)*
- *Yaybacak, "Kardeşlerin en iyisi! Yaşa!*" diyerek Çevikayak'tan kuru yemişleri alıp ağzına attı (s.5).*

- *Bir haftalık “Hoşça Kal Kış” tatilinden sonra birbirlerini ilk defa görüyorlardı, özlemle sarıldılar (s.6).*
- *Çevikayak'ı görünce sevinçle yanına koşup ona sarıldılar (s.10).*
- *Anne Keskindulak, Çevikayak'ı öptü ve düşünmesi için onu yalnız bıraktı(s.12).*
- *Kalabalığın arasından sıyrılıp birbirlerine sevinçle sarıldılar (s.18).*
- *Önemli olan kazanmak değil, katılmaktır." diyerek gülümsedi ve birbirlerine sarıldılar. (s.21)*
- *Tüm aile yemek yemeye neşeye devam etti (s.22).*
- *Sayfaların arasında Çevikayak'ın yarışta arkadaşlarıyla birbirlerine sarıldıkları fotoğrafını ve notunu buldu (s.23).*

Dostluk değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Anne Keskindulak. arkadaşları Kıkırbıdık'ın geçen sene koşu yarışına katıldığını ama yarışı bitirmeye üşendiğinden yarıda bıraktığını hatırlattı(s.2)*
- *sırada en iyi arkadaşları Kıpırkuyruk, Fırkanat ve Pürdikkat'i gördüler (s.6).*
- *Arkadaşlarına doğru koşular (s.6).*
- *Ardından sıkı dostlar, sahneye çıkan Gümbürses'in bestelediği şarkıya eşlik ettiler (s.6).*
- *Haydi, yiyelim arkadaşlar! (s.6)*
- *Pürdikkat, “Arkadaşlar, zikzaklı engelleri daha hızlı geçmek için bir taktik buldum." dedi (s.6)*

- *Hatırla dostum önemli olan kazanmak değil, katılmaktır." Deyince (s.9).*
- *Tüm arkadaşları Fırkanat'ı izlemek için pistin etrafında sabırsızca bekliyordu(s.10).*

Saygı değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *"Hepinizin keyfini kaçırdım, özür dilerim öğretmenim" dedi (s.9).*
- *"Hoş bulduk Bilge Dedeciğim, içeri girebilir miyim?" (s.13).*
- *'Teşekkür ederim Bilge Dede!" dedi ve eve doğru yola koyuldu(s.14).*
- *Çevikayak, kardeşine kendisiyle olan kısmını anlatmadığı için minnettardı (s.10).*

Sabır değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Tüm arkadaşları Fırkanat'ı izlemek için pistin etrafında sabırsızca bekliyordu(s.10).*
- *Sonunda, Çevikayak ve Yaybacak'ın sabırsızlıkla bekledikleri mevsim gelmişti.*
- *"Hoş Geldin Yaz" şenliğine bir an önce katılmak için kahvaltılarını hızlıca bitirmişlerdi (s.17).*

Dürüstlük değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *"Birinci olmayı çok istiyordum ama dereceye bile giremedim." dedi üzgün bir şekilde(s.9).*
- *Bununla birlikte her ne kadar utandıysa da yaşadığı bu olayı ailesinden saklamaması gerektiğini düşündü(s.10)*

Adalet değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Öğretmen yarışmacıları etrafına toplayıp hakemlik yapacağı yarışın kurallarını anlattı ve sözlerini şöyle bitirdi(s.8).*

Yardımseverlik değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Çevikayak desteği için öğretmenine teşekkür etti(s.10).*
- *Şenlik bittikten sonra eve dönen Çevikayak ve Yaybacak biraz dinlendikten sonra anne ve babasına sofrayı kurmak için yardım ettiler (s.10).*
- *Yemekten sonra baba Gözüpek ve Yaybacak masayı toplarken Anne Keskinkulak ve Çevikayak bulaşıktan makineye yerleştiriyordu (s.11).*
- *Bugünle ilgili konuşmak ister misin?" dedi (s.11).*
- *Öğretmen Sabrıtaşmaz sevecen bir şekilde, "Özür dilemene gerek yok, neden bu kadar üzüldüğünü anlatmak ister misin?" dedi. (s.9)*

Özdenetim değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *"Binlerini geçmeyi hâlâ seviyorum ama geçmeyi sevdiğim o kişi sadece benim!"(s.20).*
- *Yanından hızla koşup geçenleri fark etmedi çünkü artık kimseyi geçmekle ilgilenmiyordu. Tek hedefi daha önceki hâlimden biraz daha hızlı olmaktı (s.20).*
- *Kendisiyle Yanışan Şampiyon Tavşan'ın öğüdü: "Ancak kendinle yarışırsan kazanırsın (s.23).*

Sorumluluk değerine yönelik örnek ifadeler/cümleler şu şekildedir:

- *Önemli olanın pes etmeden sonuna kadar yarışmak olduğunu söyledi (s.4).*

- *Önemli olan kazanmak değil, katılmaktır (s.8).*

Tablo 5. Yaşlı Yel Değirmeni adlı eserin on kök değer kapsamında analizi

Kök Değer	f	Değerin İfade Edildiği Sayfa
Adalet	0	
Dostluk	6	2,4,6, 15,16,17
Dürüstlük	0	
Öz denetim	1	18
Sabır	0	
Saygı	7	8,9,10,13, 14,15,19
Sevgi	2	2, 17
Sorumluluk	0	
Yardımseverlik	0	
Vatanseverlik	0	

Tabloda görüldüğü üzere Yaşlı Yel Değirmeni adlı hikaye kitabında en çok saygı değerine (7), daha sonra dostluk değerine (6), sırasıyla sevgi ve öz denetim değerlerine yer verilmiştir. Adalet, dürüstlük, sabır, sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverlik değerlerine ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Toplam ise 16 ifade veya cümlede kök değerlere yer verilmiştir.

Saygı değerine yönelik örnek ifadeler

- *Yaşlı Yel Değirmeni “Seninki yersiz bir endişe. Hem gidiyorsun, görüyorsun da ne oluyor sanki?” dedi (s.8).*
- *Umursanmadığını düşünen Rüzgâr, kalbi kırık bir şekilde Yel Değirmeni'nin yanından ayrılıp gitti (s.9)*
- *Rüzgâr'ın kendisine darıldığını fark eden Yaşlı Yel Değirmeni, bu durumu görmezden gelerek ovada neler olacağını merakla beklemeye başladı (s.10).*

- *Yıllarca çalışmaktan yıpranmış bu değirmenin kendisiyle konuşmasından rahatsız olmuştu. Yine de kabalık etmek istemedi. "Merhaba, hoş bulduk, teşekkür ederim." (s.13).*
- *Yaşlı Yel Değirmeni ile konuşmak ve arkadaşlık etmek istemeyen İlk Bina ona cevap vermeden arkasını döndü (s.15).*
- *Özür dilerim. Biliyorum sana karşı hoş olmayan şeyler söyledim (s.19).*
- *Yaşlı Yel Değirmeni, İlk Bina'nın tavırlarında, konuşmalarında anlam veremediği bir soğukluk fark etti (s.14).*

Dostluk değerine yönelik örnek ifadeler

- *Yaşlı Yel Değirmeni, her sabah arkadaşı Rüzgâr'ın gelişini haber veren o ılık esintiyle uyanırdı (s.2).*
- *Arkadaşına bir şey olduğunu düşünen Rüzgâr, endişelenmişti (s.4).*
- *Rüzgâr, Yaşlı Yel Değirmeni'yle uzun zamandır arkadaşlık ediyordu (s.6).*
- *Yaşlı Yel Değirmeni ile konuşmak ve arkadaşlık etmek istemeyen İlk Bina ona cevap vermeden arkasını döndü(s.15).*
- *İlk Bina'nın yaptığı gibi diğerleri de Yaşlı Yel Değirmeni'yle konuşmak, arkadaş olmak istemedi (s.16).*
- *Arkadaşı Rüzgâr'a söyledikleri için kendisine kızan Yaşlı Yel Değirmeni, o sırada pervanesinde ılık bir hava hissetti (s.17).*

Sevgi değerine yönelik örnek ifadeler

- *Yine böyle uyandığı bir gün, seyretmeye doyamadığı yemyeşil ovada... (s.2)*
- *Bir zamanlar dört mevsimini de ayrı ayrı sevdiği ovaya baktı (s.17).*

Özdenetim değerine yönelik örnek ifadeler

- *Yaptığım hatayı telafi edip söylediğim sözler yüzünden Rüzgâr'ın kırılan kalbini kazanmaya çalışmalıyım, diye geçirdi içinden (s.18).*

Tablo 6: Bizim hikayemiz serisindeki kitapların on kök değer kapsamında analizi

Kök Değer	Doğa İçin Geri Dönüşüm	Dünyanın En Güzel Kokusu	Kaçak Tohum Tanesi	Kendisiyle Yarışan Şampiyon	Yaşlı Yel Döğirmeni	Toplam
Adalet	4	2	2	1	0	9
Dostluk	0	3	5	8	6	22
Dürüstlük	0	0	0	2	0	2
Öz denetim	2	0	0	3	1	6
Sabır	0	0	4	3	0	7
Saygı	2	3	0	4	7	16
Sevgi	2	7	4	11	2	26
Sorumluluk	8	2	2	2	0	14
Yardımseverlik	2	4	1	5	0	12
Vatanseverlik	0	0	1	0	0	1
Toplam	20	21	19	39	16	115

Tablo “Bizim Hikayemiz” serisinde yer alan beş yapıtın on kök değerleri kapsamında analizini içermektedir. Buna göre ilgili seride toplam 115 kök değeri içeren ifade/cümle yer aldığı; en çok sevgi (26) ve dostluk (22) değerlerine yer verildiği görülmektedir. Sevgi değeri incelenen bütün eserlerde geçerken dostluk değeri sadece bir eserde yer almamıştır. Benzer şekilde saygı, sorumluluk, adalet, yardımseverlik değerlerine yönelik ifadeler sadece birer eserde tespit edilememiştir. İncelenen eserlerde en az yer verilen değerler ise sırasıyla vatanseverlik ve dürüstlük olmuştur. Özellikle bu iki değer, birer eser dışında diğer tüm eserlerde geçmemiştir. İncelenen eserler içerisinde en yoğun kök değeri içeren Kendisiyle Yarışan Şampiyon adlı hikâye kitabı iken en az kök değerini geçtiği eser Yaşlı Yel Değirmeni olmuştur.

Sonuç

Değerler, bireylerin tutum, düşünce ve davranışlarının şekillenmesinde önemli bir etkiye sahip olan, bireyleri yaşadıkları topluma hazırlayan ve onlara fert olma yolunda bakış açısı kazandıran belirleyici ilkelere dir. Bu açıdan değerler, eğitimin temel amaçları arasında yer alan ve kendisine öğretim programlarında sık sık yer bulan önemli öğelerdir. Çocukların değerler ile buluştuğu, aile sonrası ilk araçlar olarak çocuk edebiyatı ürünleridir (Çınar, 2023b) Çocuklara duygusal, bilişsel ve sosyal çok farklı kazanımlar sağlayan bu yapıtlar, çocukların eğitiminden sorumlu olan yetişkinlere değerlerin aktarılması konusunda önemli fırsatlar sunar. Çocuklar için eğlenceli bir etkinlik olması, değerlerin örtük öğrenimi konusunda kolaylık sağlar. Bu nedenle çocuk kitapların içerdiği değerler, yetiştirilmek istenen insan profiline referans kaynağı olabilir. Bu düşünceden hareketle MEB tarafından yayınlanmış Bizim Hikayesi serisindeki kitapların on kök değer bağlamında analizinin yapıldığı bu araştırmada kitaplarda en çok sevgi ve dostluk değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Literatürde yapılmış bazı araştırmalarda da edebi eserlerde sevgi değerinin yoğun bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir. Örneğin 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin kök

değerler bağlamında incelendiği çalışmada en sık işlenen değer in sevgi olduğu tespit edilmiştir (Öksüz & Eken, 2019). Çocuklar için yazılmış bir eseri kök değerler kapsamında taramış olan iki araştırmada benzer şekilde sevgi en çok işlenen değer olarak bulgulanmıştır (Yıldız, 2023; Genç & Kahtalı, 2022). Benzer şekilde Çoban'ın çalışmasında da sevgi değeri öz denetimden sonra en sık işlenen değer olmuştur (Çoban, 2022). Yapılmış bir araştırmada da bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde dostluk değeri en çok işlenen değerler arasında ilk sırada yer almıştır (Güvensoy, 2024). İlkokul dönemi çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alındığında bu dönemde çocuk edebiyatı ürünlerinde kök değerlerin özellikle sevgi, dostluk, yardımseverlik, dürüstlük, öz denetim, sorumluluk, vatanseverlik, saygı gibi değerlerin yoğun işlenmesi gerekirken bu araştırmanın incelediği kitaplarda yok denecek kadar az düzeyde vatanseverlik ve dürüstlük değerine yer verildiği görülmüştür. Nitekim literatürde farklı çalışmalarda da bu değerlerin benzer şekilde en az işlenen değerler arasında yer aldığı tespit edilmiştir (Özer, 2019; Güvensoy, 2024 ; Özcan, 2023; Çoban, 2022; Yıldız, 2023; Genç & Kahtalı, 2022). Dolayısıyla incelenen kitapların kısmi olarak kök değerleri yansıttığı ifade etmek mümkün olsa da genel itibariyle kök değerli yansıtma konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir. İncelenen eserlerin MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü koordinesinde basılmış olması, kök değerleri içermesi hususunun önemini daha da arttırmaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulguların, bakanlığın politikalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çocuk edebiyatı, ilk çocukluktan çocukluk dönemi sonuna kadar yaşanan çocukluk çağlarının duyarlıklarını yansıtan (Şirin, 2000), onlara sanatsal bir etkileşim ortamı sunan, duygu ve düşünce boyutu açısından dengeli bir kişiliğin gelişimine, dilsel ve görsel anlatımın güzelliğini ve gücünü keşfetmesine, duyuların eğitilmesine katkı sağlayan çocuk kitapları kahramanların duygu, düşünce ve eylemleri, sorunlara karşı geliştirdiği çözüm yolları ile okuyucusuna yaşamlarına entegre edebilecekleri çözüm örnekleri sunar (Sever, 2012). Bu nedenle “çocuk edebiyatı açısından

yetişkinler, çocukların hayatına dokunan sanatçılar gibidirler. Seçtikleri kitaplar ve özellikle bu eserlerin karakterleri ile çocukların duyarlı okuyucular olmalarına ve ihtiyaç duydukları değerler ile buluşmalarına imkan sağlarlar. Bu süreçte iyi bir anlatı, çocukların karakter oluşumundaki istek, çatışma ve karar verme süreçlerini deneyimlerine ve hayatlarının farklı noktalarında kullanabilecekleri ahlaki düşünme becerisi kazanmaları konusunda katkı sağlayacaktır” (Çınar, 2023b).

Elde edilen veriler bağlamında bu araştırmanın temel önerisi, çocukların değer gelişimine yönelik kitapların değerler açısından incelendiği gibi çocuk edebiyatının temel öğeleri (biçimsel ve eğitsel özellikler gibi) açısından incelenmesi gerektiğidir. Aynı şekilde çalışma grubundaki kitaplar da diğer değerler ve edebiyatın temel öğeleri bağlamında incelenebilir.

Kaynakça

Çer, E. (2019). Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocuğa Göre Olmasını Sağlayan Başat Bir Değişken: Eğitsel Özellikler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), s. 1-11.

Çınar, F. (2019). Kavramsal çerçeve. V. Aktepe, & M. Gündüz içinde, *Karakter ve değer eğitimi* (s. 2-20). Ankara: Pegem Akademi.

Çınar, F. (2022). Değerlerin Sınıflandırılması. M. Murat, & E. Yılmaz içinde, *Karakter ve değer eğitimi* (s. 15-35). İstanbul: Lisans.

Çınar, F. (2023a). Çocuk Disiplininde Modern Yaklaşımlar: Pozitif Disiplin Örneği. R. E. Demirbatır içinde, *Eğitim Bilimlerinde Güncel Yaklaşımlar* (s. 97-118). İzmir: Duvar Yayınları.

Çınar, F. (2023b). Ahlak Eğitiminde Çocuk Edebiyatının Yeri ve Önemi. R. Kaymakcan içinde, *Erken çocuklukta dini-ahlaki gelişim ve öğrenme* (s. 529-572). İstanbul: DEM.

Çoban, A. (2022). Gülten Dayıoğlu'nun Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya yolculuk adlı gezi kitabının kök değerler bağlamında incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 62-71.

Çocuk Edebiyatı Materyali. (2013). Ankara: MEB.

Gençer, G. & Kahtalı, D. (2022). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 17(3), 407-421.

Güvensoy, Ş. B. (2024). *Hanzade Servi 'nin eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi* . Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

Keskin, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış:Tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması. M. Köylü içinde, *Değerler Eğitimi* (s. 19-52). Ankara: Nobel.

Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (1999). *Essentials of children's literature* (Third Edition b.). Boston: Allyn and Bacon.

Öksüz, H. İ., & Eken, N. T. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.

Özcan, S. (2023). Michael Ende'nin “Momo” isimli eserinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Mecmua*, 15, 106-114. doi: <https://doi.org/10.32579/mecmua.1223848>

Özer, F. (2019). *Saftirik Gregon günlüğü serisinin değerler bağlamında incelenmesi ((Master's thesis)*. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi . Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sagiv, L., & Roccas, S. (2017). What Personal Values Are and What They Are Not: Taking a Cross-Cultural Perspective. L. Sagiv, & S. Roccas içinde, *Values and behavior: Taking a cross-cultural perspective* (s. 3-15). Springer.

Sever, S. (2012). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem.

Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.

Şirin, M. R. (2016a). Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı Edebiyatın Amacı ve İşlevi. *Türk Dili*, CX(780), 12-31.

Şirin, M. R. (2016b). *Çocuk, Çocukluk ve Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Kapı.

Şirin, M. R. (t.b.). Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı Edebiyatın Amacı ve İşlevi. *Türk Dili* (s. 12-31). içinde

TDK. (2024, 11 1). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

Yıldız, B. (2023). Serhan Kansu'nun Çocuk Kitaplarında Yer Alan Kök Değerlerin Felsefî Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1195-1221. doi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.1226869>

