



T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM
PROGRAMINDAKİ DEĞERLER İLE İLGİLİ
KAZANIMLARIN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ
(MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)

Doktora Tezi

MEHMET NAS

İZMİR-2023

T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM
PROGRAMINDAKİ DEĞERLER İLE İLGİLİ
KAZANIMLARIN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ
(MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)

Doktora Tezi

MEHMET NAS

DANIŞMAN: PROF. DR. MEHMET BAHÇEKAPILI

İZMİR-2023

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim DKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi (Manisa İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

09/08/2023

Mehmet NAS

ÖZET

Doktora Tezi

ORTAÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ DEĞERLER İLE İLGİLİ KAZANIMLARIN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ (MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)

Mehmet NAS

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı

Değerler eğitimine duyulan ilgi ve ihtiyacın her geçen gün artması nedeniyle eğitimciler, çocukları ve gençleri topluma daha faydalı bireyler olarak yetiştirmek için çalışmalarını hızlandırmışlardır. Millî ve manevi değerlerle bütünleşmiş bireylerden oluşan güçlü toplum oluşturma gayesi ile özellikle 2005 sonrası öğretim programlarında “değer eğitimi” üzerinde önemle durulmuş; sosyal bilgiler, hayat bilgisi, vatandaşlık bilgisi, Türkçe gibi derslerde öğrenciye bazı değerler kazandırılmaya çalışılmıştır.

Doğrudan değerleri konu edinen din derslerinin, ahlak ve değer eğitimine katkısının diğer derslere göre daha fazla olduğu ileri sürülebilir. Bu doğrultuda değerler eğitimi daha çok din dersleri üzerinden verilmiştir. Çünkü din, toplumsal bir gerçeklik olarak değerlerin yaratılmasında ve beslenmesinde önemli bir kaynaktır. Dine ait olan değer sistemi, bireyin hayata bakışında ve davranış değişiminde yol göstericidir. Yine dini ve ahlaki değerlerdeki yıpranma sonucunda ortaya çıkan olumsuzlukları önlemede, bireyin geçmişle bağlantısını kurmada, insani değerleri koruyup geliştirmede din önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Dini ve

kültürü öğrencilerle buluşturmayı amaç edinen din derslerinin de değerler eğitimi konusunda öne çıkması anlaşılabilir bir durumdur.

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (ODKAB) öğretim programında, değerlere ilişkin hedefler konulmuş, içerikler oluşturulmuş, öğrenme-öğretme süreci tasarlanmış ve değerlendirmeye yönelik açıklamalar yapılmıştır. Ancak literatür incelendiğinde programda ifade edilen değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşip/gerçekleşmediğini tespit edilmesine yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

İşte bu çalışmada; Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi ve bu düzeyi etkileyen faktörleri tespit ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma amacına ulaşmak için gerekli verileri toplamak üzere Manisa ilinde 2021-2022 öğretim yılında 7 farklı okul türünde 12 lisede 9-12. sınıflarda öğrenim gören, toplam 506 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anket formunda bağımsız değişkenleri tespit amacıyla öğrencilerin çeşitli özelliklerini belirlemeye yönelik sorular ve araştırma denencelerine yönelik ölçekler yer almaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okul türü, yaş seviyesi ve gelir düzeylerinin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımları edinmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Kültürü, Değerler Eğitimi, Din, Değerler

ABSTRACT

Master Thesis

Realization Level of Achievements Related to Values in Secondary Education DKAB Curriculum (Example of Manisa Province)

Mehmet NAS

İzmir Kâtip Çelebi University

Institute of Social Sciences

Department of Philosophy and Religious Studies

Due to the increasing interest and need for values education, educators have accelerated their efforts to raise children and young people as individuals who are more beneficial to society. With the aim of creating a strong society consisting of individuals integrated with national and moral values, "value education" has been emphasized in the curricula especially after 2005; some values have been tried to be gained to students in courses such as social studies, life science, civics, Turkish.

It can be argued that religious lessons, which directly address values, contribute more to moral and value education than other lessons. In this direction, values education is mostly provided through religion lessons. This is because religion, as a social reality, is an important source in the creation and nurturing of values. The value system belonging to religion is a guide in the individual's view of life and behavior change. Religion is also an important factor in preventing the negativities that arise as a result of the erosion of religious and moral values, in establishing the individual's connection with the past, and in protecting and developing human values. It is understandable that religion classes, which aim to bring religion and culture together with students, come to the fore in values education.

In the Secondary Education Religious Culture and Moral Knowledge curriculum, goals related to values are set, content is created, learning-teaching process is designed and explanations are made for evaluation. However, when the literature is examined, it is noteworthy that there are few studies to determine whether the achievements related to the values expressed in the program are realized or not.

In this study, it is aimed to determine and evaluate the level of realization of the achievements related to values in the Secondary Education Religious Culture and Ethics Course Curriculum and the factors affecting this level. In order to collect the necessary data to achieve the aim of the research, a total of 506 students studying in grades 9-12 in 12 high schools in 7 different school types in the 2021-2022 academic year in Manisa province were surveyed. The questionnaire form included questions to determine various characteristics of the students in order to determine the independent variables and scales for the research hypotheses. As a result of the research, it was determined that the type of school, age level and income level of the students were effective in their acquisitions related to values in the Secondary Education Religious Culture and Moral Knowledge curriculum.

Keywords: Religious Education, Religious Culture, Values Education, Religion, Values

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	II
ÖZET	II
ABSTRACT	III
TABLolar LİSTESİ	VII
KISALTMALAR	XI
ÖNSÖZ	XXVII
GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
3. Hipotezler/Denenceler.....	7
4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
5. Araştırmanın Yöntemi.....	8
5.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklem.....	10
5.2. Veri Toplama Süreci.....	10
5.3. Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları.....	10
6. İlgili Araştırmalar.....	31
I . BÖLÜM	37
DİN, EĞİTİM ve DEĞERLER EĞİTİMİ	37
1. Din, Eğitim ve Değerler	37
2. Gençlik Dönemi ve Değerler.....	41
3. Değer Kavramı ve Değerlerin Kaynağı.....	45
4. Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlerin Değişimi	48
5. Değerler Eğitiminin Tarihi, Amacı ve Önemi.....	51
6. Değerlerin Doğası ve Sınıflandırılması.....	55
7. Değerler Eğitiminde Etkili Olan Kurum ve Araçlar.....	56
7.1. Aile ve Değerler Eğitimi.....	57

7.2. Okul ve Değerler Eğitimi.....	59
7.3. Kitle İletişim Araçları ve Değerler Eğitimi	63
8. Değerler Eğitimi (Öğretimi) Yaklaşımları	65
8.1. Doğrudan Değer Öğretimi (Telkin) Yaklaşımı.....	66
8.2. Değer Açıklama (Belirginleştirme) Yaklaşımı	69
8.3. Değer Analizi Yaklaşımı	71
8.4. Ahlaki Muhakeme (Ahlaki Gelişim, İnkilem Tartışması) Yaklaşımı.....	74
8.5. Örtük Program Yaklaşımı.....	76
8.6. Eylem/Davranış (Yapayarak ve Yaşayarak) Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı. 78	
8.7. Gözlem Yoluyla Öğrenme	79
8.8. Yansıtıcı yaklaşım.....	80
9. Değer Eğitimi Uygulama Alanları	80
9.1. Değer Gerçekleştirme	81
9.2. Vatandaşlık Eğitimi	82
9.3. Karakter Eğitimi	83
9.4. Ahlak Eğitimi.....	85
II. BÖLÜM.....	91
ODKAB ÖĞRETİM PROGRAMINDA DEĞERLER.....	91
1. DKAB Dersi ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Tarihsel Gelişimi	91
1.1. Din Dersi Programlarındaki Değer Anlayışı (1923-1966)	93
1.2. Lise Din ve Ahlak Dersi Programlarındaki Değer Anlayışı (1967-1981)...	96
1.3. Zorunlu DKAB Dersi ve ODKAB Öğretim Programlarındaki Değer Anlayışı (1982-2005)	101
2. 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Teorik Yapısı.....	107
3. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Uygulanması	110
3.1. Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları.....	110
3.2. Programın Vizyonu.....	112

3.3. Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar	112
3.4. Programın Yapısı	113
4. Değerleri Kazandırmada DKAB Dersinin Önemi.....	114
5. 2005, 2010 ve 2018 ODKAB Öğretim Programında Değerler	116
6. 2018 ODKAB Öğretim Programında Değerlerin Sınıf, Ünite, Konu ve Kazanımlara Göre Analizi.....	124
III. BÖLÜM	138
BULGULAR VE YORUMLAR	138
1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri	138
2. ODKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımlara Yönelik Bulgular	144
3.Kök ve Alt Değerlerin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular	159
3.1. Adalet Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular	159
3.2. Dürüstlük Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular....	167
3.3. Sabır Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular	175
3.4. Sevgi Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular.....	184
3.5. Saygı Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular.....	193
3.6. Sorumluluk Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular.	203
3.7. Öz Denetim Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular	213
3.8. Yardımseverlik Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular	221
3.9. Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular.....	230
3.10. Vatanseverlik (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik, Gazilik) Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular	239
3.11. Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular.....	247
3.12. Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular	255

4.ODKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi ile Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutum Düzeyi Arasındaki İlişki	264
TARTIŞMA	267
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	277
KAYNAKÇA	288
EKLER.....	313

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: ODKAB Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	11
Tablo 2: Adalet Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	13
Tablo 3: Dürüstlük Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	14
Tablo 4: Sabır Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	16
Tablo 5: Sevgi Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	17
Tablo 6: Saygı Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	18
Tablo 7: Sorumluluk Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	20
Tablo 8: Öz denetim Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	21
Tablo 9: Yardımseverlik Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	22
Tablo 10: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	24
Tablo 11: Vatanseverlik Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	25
Tablo 12: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	27
Tablo 13: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	28
Tablo 14: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	29
Tablo 16: Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımları	138
Tablo 17: Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	138
Tablo 18: Katılımcıların Okul Türlerine Göre Dağılımları.....	139
Tablo 19: Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları	139
Tablo 20: Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Dağılımları	139
Tablo 21: Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımları.....	140

Tablo 22: Katılımcıların Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları	140
Tablo 23: Katılımcıların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları.....	140
Tablo 24: Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları.....	141
Tablo 25: Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları	141
Tablo 26: Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımları	141
Tablo 27: Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Din Eğitimi Aldıkları Yerler.....	142
Tablo 28: Öğrencilerin Yeni Değerleri Kazanmasına ve Bu Değerleri Yaşamaya Etki Eden Nedenlerin Tespiti ve Derecelendirilmesi Çoklu Yanıt Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 29: Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre Öğrencilerin Yeni Değerleri Kazanmasına ve Bu Değerleri Yaşamaya Etki Eden Nedenlerin Tespiti ve Derecelendirilmesi Çoklu Yanıt Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 30: Değerler İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması.....	144
Tablo 31: Değerler ile ilgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	146
Tablo 32: Değerler ile ilgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğiyle İlgili T- Testi Sonuçları.....	147
Tablo 33: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	148
Tablo 34: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	148
Tablo 35: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (ANOVA).....	149
Tablo 36: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	149
Tablo 37: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	150
Tablo 38: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	150
Tablo 39: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	151
Tablo 40: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	151
Tablo 41: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	152

Tablo 42: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Araştırmaya Katılanların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	153
Tablo 43: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	153
Tablo 44: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	153
Tablo 45: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Analiz Sonuçları (Anova) (9. Sınıf)	154
Tablo 46: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Varyans Analiz Sonuçları (9. Sınıf)	154
Tablo 47: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Analiz Sonuçları (Anova) (9 ve 10. Sınıf).....	155
Tablo 48: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Varyans Analiz Sonuçları (9 ve 10. Sınıf).....	155
Tablo 49: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Analiz Sonuçları (Anova) (9, 10 ve 11. Sınıf)	155
Tablo 50: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları (9, 10 ve 11. Sınıf)	156
Tablo 51: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova) (Tüm Sınıflar) ..	156
Tablo 52: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları (Tüm Sınıflar 9-12)	156
Tablo 53: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanlarının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	157
Tablo 54: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	157
Tablo 55: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	158
Tablo 56: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	158
Tablo 57: Adalet Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	159
Tablo 58: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	160
Tablo 59: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	160

Tablo 60: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	161
Tablo 61: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	161
Tablo 62: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	162
Tablo 63: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	162
Tablo 64: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	163
Tablo 65: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	163
Tablo 66: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	163
Tablo 67: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	164
Tablo 68: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	164
Tablo 69: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	165
Tablo 70: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	165
Tablo 71: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	165
Tablo 72: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	166
Tablo 73: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyesine Göre Varyans Analiz Sonuçları	166
Tablo 74: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	167
Tablo 75: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	167
Tablo 76: Dürüstlük Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	167
Tablo 77: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	168
Tablo 78: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	168
Tablo 79: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	169

Tablo 80: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	169
Tablo 81: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	170
Tablo 82: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	170
Tablo 83: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	171
Tablo 84: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	171
Tablo 85: Dürüstlük Değeri Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anava)	171
Tablo 86: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	172
Tablo 87: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	172
Tablo 88: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Araştırmaya Katılanların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	173
Tablo 89: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	173
Tablo 90: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	173
Tablo 91: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	174
Tablo 92: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	174
Tablo 93: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	175
Tablo 94: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	175
Tablo 95: Sabır Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması.....	175
Tablo 96: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	176
Tablo 97: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	176
Tablo 98: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	177
Tablo 99: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	177

Tablo 100: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (ANOVA).....	178
Tablo 101: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	178
Tablo 102: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	179
Tablo 103: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	179
Tablo 104: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)	180
Tablo 105: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	180
Tablo 106: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	181
Tablo 107: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	181
Tablo 108: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	181
Tablo 109: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	182
Tablo 110: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	182
Tablo 111: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	183
Tablo 112: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	183
Tablo 113: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	183
Tablo 114:	184
Tablo 115: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	184
Tablo 116: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	185
Tablo 117: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	185
Tablo 118: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	186
Tablo 119: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (ANOVA).....	186

Tablo 120: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	187
Tablo 121: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Baba ğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	187
Tablo 122: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Baba ğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	187
Tablo 123: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Anne ğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anava)	188
Tablo 124: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Anne ğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	189
Tablo 125: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	189
Tablo 126: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	190
Tablo 127: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumlarına Göre Analiz Sonuçları (Anova)	190
Tablo 128: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumlarına Göre Varyans Analiz Sonuçları	190
Tablo 129: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	191
Tablo 130: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumlarına Göre Varyans Analiz Sonuçları	191
Tablo 131: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	192
Tablo 132: Sevgi Değeri leği Toplam Puanının Araştırmaya Katılanların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	192
Tablo 133: Saygı Değeri leğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	193
Tablo 134: Saygı Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	194
Tablo 135: Saygı Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	194
Tablo 136: Saygı Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	195
Tablo 137: Saygı Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	195
Tablo 138: Saygı Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	196
Tablo 139: Saygı Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	196

Tablo 140: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	197
Tablo 141: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	197
Tablo 142: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anava)	198
Tablo 143: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	198
Tablo 144: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumlarına Göre Analiz Sonuçları (Anova)	199
Tablo 145: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumlarına Göre Varyans Analiz Sonuçları	199
Tablo 146: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumlarına Göre Analiz Sonuçları (Anova)	200
Tablo 147: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumlarına Göre Varyans Analiz Sonuçları	200
Tablo 148: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	201
Tablo 149: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumlarına Göre Varyans Analiz Sonuçları	201
Tablo 150: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	202
Tablo 151: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	202
Tablo 152: Sorumluluk Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması.....	203
Tablo 153: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	203
Tablo 154: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	204
Tablo 155: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	205
Tablo 156: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	205
Tablo 157: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	206
Tablo 158: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	206
Tablo 159: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	207

Tablo 160: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	207
Tablo 161: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)	208
Toplam	208
Tablo 162: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	208
Tablo 163: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	209
Tablo 164: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	209
Tablo 165: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	210
Tablo 166: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	210
Tablo 167: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	211
Tablo 168: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	211
Tablo 169: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	211
Tablo 170: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Araştırmaya Katılanların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	212
Tablo 171: Öz Denetim Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması.....	213
Tablo 172: Öz denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	213
Tablo 173: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	214
Tablo 174: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	214
Tablo 175: Öz denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	215
Tablo 176: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	215
Tablo 177: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	215
Tablo 178: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	216

Tablo 179: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	216
Tablo 180: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)	217
Tablo 181: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	217
Tablo 182: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	217
Tablo 183: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	218
Tablo 184: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	218
Tablo 185: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	219
Tablo 186: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	219
Tablo 187: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	219
Tablo 188: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	220
Tablo 189: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	220
Tablo 190: Yardımseverlik Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması.....	221
Tablo 191: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları	221
Tablo 192: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	222
Tablo 193: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	223
Tablo 194: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	223
Tablo 195: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanlarının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	224
Tablo 196: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	224
Tablo 197: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	225

Tablo 198: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	225
Tablo 199: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)	226
Tablo 200: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	226
Tablo 201: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	227
Tablo 202: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	227
Tablo 203: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	228
Tablo 204: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	228
Tablo 205: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	229
Tablo 206: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	229
Tablo 207: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	230
Tablo 208: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	230
Tablo 209: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	230
Tablo 210: Dostluk, Arkadaşlık ve Kardeşlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	231
Tablo 211: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	232
Tablo 212: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeğinin Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	232
Tablo 213: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	233
Tablo 214: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	233
Tablo 215: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	234
Tablo 216: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	234

Tablo 217: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	235
Tablo 218: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo).....	235
Tablo 219: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	235
Tablo 220: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	236
Tablo 221: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	236
Tablo 222: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	237
Tablo 223: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	237
Tablo 224: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	237
Tablo 225: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	238
Tablo 226: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	238
Tablo 227: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	238
Tablo 228: Vatanseverlik Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Aritmetik Ortalaması	239
ve Standart Sapması	239
Tablo 229: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	239
Tablo 230: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	240
Tablo 231: Vatanseverlik (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik ve Gazilik) Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)....	240
Tablo 232: Vatanseverlik (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik ve Gazilik) Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları....	241
Tablo 233: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	241
Tablo 234: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	242
Tablo 235: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	242

Tablo 236: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	242
Tablo 237: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)	243
Tablo 238: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	243
Tablo 239: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	243
Tablo 240: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	244
Tablo 241: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	244
Tablo 242: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	245
Tablo 243: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	245
Tablo 244: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	246
Tablo 245: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	246
Tablo 246: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	246
Tablo 247: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması.....	247
Tablo 248: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkinT- Testi Sonuçları	248
Tablo 249: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	248
Tablo 250: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	249
Tablo 251: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	249
Tablo 252: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	250
Tablo 253: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	250
Tablo 254: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	250

Tablo 255: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	251
Tablo 256: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo).....	251
Tablo 257: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	251
Tablo 258: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	252
Tablo 259: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	252
Tablo 260: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	253
Tablo 261: Aile kurumuna Önem Veme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	253
Tablo 262: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	253
Tablo 263: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	254
Tablo 264: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	254
Tablo 265: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	255
Tablo 266: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	255
Tablo 267: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları	256
Tablo 268: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları	256
Tablo 269: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	257
Tablo 270: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	257
Tablo 271: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	258
Tablo 272: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları	258
Tablo 273: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	258

Tablo 274: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	259
Tablo 275: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)	259
Tablo 276: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	260
Tablo 277: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)	260
Tablo 278: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	260
Tablo 279: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	261
Tablo 280: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	261
Tablo 281: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)	262
Tablo 282: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Araştırmaya Katılanların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	262
Tablo 283: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova).....	263
Tablo 284: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	263
Tablo 285: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	264
Tablo 286: ODKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımların ve DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması	265
Tablo 287: ODKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi İle Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Analizi.....	265

KISALTMALAR

Bkz.	: bakınız
Çev.	: çeviren
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
Ed.	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: sayfa
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
Vd.	: ve diğerleri
Yay	: yayınları
Standart Sapma	: Bir dağılımdaki puanların aritmetik ortalamadan farklarının karesinin frekanslara bölümüdür.
X (Aritmetik Ortalama)	: Bir ölçmedeki tüm puanların frekans toplamına bölümü sonucu elde edilen ortalamadır.
ODKAB	: Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
İDKAB	: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
N	: Sayı
P değeri	: Hata olasılığı
Sd	: Bir veri kümesinde bulunan gözlemlerin birbirine olan yakınlığı ve uyumunu ölçme yöntemi

ÖNSÖZ

Teknolojik ve bilimsel alanlardaki değişimler, iş yaşamındaki gelişmeler, toplumların karmaşık hale gelmesi, değişen inanç ve değer yargıları dünyanın her yerini etkilediği gibi ülkemizde de farklılaşmalara neden olmaktadır. Günümüzde toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler meydana gelmekte ancak bu durum beraberinde birtakım olumsuzlukları getirebilmektedir. Değişen ihtiyaçlar çerçevesinde meydana gelen olumsuzlukları da önleyebilmek amacıyla eğitim-öğretimde program değişimleri zorunlu hale gelmektedir. Çünkü bir milletin tarihsel, felsefi, kültürel, toplumsal, psikolojik ve ekonomik temelleri üzerine bina edilen öğretim programları, birey ve toplumun sağlıklı bir gelecek inşa etmede, bilgiye ulaşmada, onu kullanmada, üretme becerilerini artırmada, nesilleri olumsuz akımlara karşı korumada ve onları ahlaki manada geliştirme de oldukça önemlidir.

Yetişecek nesli, toplumun kültürel özelliklerinin önemli bir bölümünü oluşturan milli, insani, manevi ve ahlaki özelliklerle donatmak eğitimin ana gayelerinden birisidir. Bu amaca ulaşabilmek amacıyla eğitim de birtakım değişikliklere gidilmiş, yapılan çalışmalar sonucunda da bir temele dayanan değerler eğitimi alanı ortaya çıkmıştır. Değerler ile ilgili sınıflandırmalar yapılmış, değerlerin muhabata nasıl öğretilceği hakkında yaklaşımlar ortaya atılmış, sonuç olarak da değerler eğitimi yapabilmek için öğretim programları hazırlanmıştır. Ülkemiz de bu gelişmelerden etkilenerek hem Tevhid-i Tedrisat kanununda eğitimin “milli, insani manevi, ahlaki ve kültürel değerlere sahip, bu değerleri koruyan, geliştiren ve davranış haline getiren nesiller yetiştirilmesi için düzenlenmesi gerektiği” hem de Milli Eğitim Temel kanununda “...Türk Milletinin milli, insani, manevi, ahlaki ve kültürel değerlerini benimseyen, geliştiren ve koruyan; ailesini, milletini, vatanını seven ve daima yüceltmeye çalışan...” bireylerin yetiştirilnek istendiği önemle vurgulanmıştır. Yine çıkarılan yönetmeliklerde ve geliştirilen öğretim programlarında milli, manevi, insani ve ahlaki değerlerin önemli olduğu ifade edilmiş, bu değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir. Bu amaca hizmet edecek derslerden birinin DKAB dersi olduğu söylenebilir. Nitekim dinin değer koyucu ve eğitici bir

yönünün olması nedeniyle özellikle 2005 ve sonrasında hazırlanan programlarda değer eğitimi yapılmak istenmiştir. Öğretim programı içerisinde değer eğitimi ile ilgili bölümler hazırlanmış, birtakım değerler sıralanmış ve öğretime nasıl konu edineceği hakkında açıklamalar yapılmıştır.

2010 ve 2018 yıllarında iki defa revize edilen ODKAB öğretim programlarında değerler ile ilgili bölümlerin yeterince değerlendirilmediği, bilimsel ve akademik uygulamaya dönük çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Bu noktada çalışmada, ODKAB öğretim programında verilmek istenen değerlerin neler olduğu, eğitim-öğretim sonrasında öğrencilerin bu değerlere ne oranda eriştiği ve bu yeterliliğin bağımsız değişkenlere göre farklılaşp/farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının onların değerlerle ilgili kazanımları edinmelerinde etkisinin olup-olmadığının tespiti için öğrencilere DKAB tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bulgular analizi edilerek sonuç ve tartışma yazımı gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, akademik birikimi ve rehberliği ile yardımlarını esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI'ya, araştırmanın oluşturulma sürecinde yönlendirmeleriyle çalışmama ışık olan, tez izleme jürisinde yer alan Sayın Doç. Dr. İsmail ARICI'ya; tez izleme jürisinde yer alarak önemli katkılarda bulunan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GEDİK'e; özellikle istatistiksel işlemlerdeki katkılarından dolayı Sayın Doç. Dr. Hakkı KARAŞAHİN'e, sabrı ve desteklerinden dolayı eşim Nazmiye NAS'a şükranlarımı sunarım.

Mehmet NAS

İzmir-2023

GİRİŞ

1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

İnsan, çağın gereklerine göre psikolojik ve fizyolojik olarak sürekli değişim ve gelişim gösteren bir varlıktır. Bu onun yaratılışının gereğidir; bilinçli bir şekilde etkilenmeye, bir davranışı kazanıp geliştirmeye ve değiştirmeye müsait bir yapısı vardır.¹ Bu durum istendik bir değişimi doğurmakta ve eğitim alanında istendik davranış değişimi için de öğretim programıyla planlı bir öğretim sürecini tasarlamayı gerekli kılmaktadır.² Çünkü bireyin farklı yönlerini geliştirme sürecini gelişiğüzellikten kurtararak istenen sonuçlara beklendik düzeyde erişebilmek için eğitim-öğretim sürecinin belirli bir disiplinde gerçekleşmesi gereklidir. Ayrıca bu sürecin çağdaş olarak nitelendirilebilmesi de süreç içerisinde yapılacak etkinliklerin, insan ve gelişimine yönelik çağdaş bulguların ve geliştirilen öğretim sistemlerinin ışığında düzenlenmesi ile olur.³

Program geliştirme; okul içinde ve dışında okulun ve milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek hedefiyle düzenlenen muhteva, yöntem, faaliyet, teknik, araç ve gereçlerin kullanıldığı koordineli bir süreçtir. Diğer bir tanımlamayla öğretim programı; hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirmeyi içinde bulunduran bir süreçtir.⁴ Program geliştirilirken bu öğelerin her birinin işleyişine özen gösterilmesi,

¹ Beyza Bilgin ve Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, Ankara: Gün Yayıncılık, 2000, s.25.

² Semra Güven, "Program Geliştirme", *Öğretimde Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*, Elazığ: Üniversite Kitabevi, 2004, s.1; Mehmet Taşdemir, *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme (Program, Öğretim, Yönetim ve Değerlendirme)*, İstanbul: Ocak Yayınları, 2003, s.2-5; Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1975, s.12.

³ Taşdemir, *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme (Program, Öğretim, Yönetim ve Değerlendirme)*, s.2-5.

⁴ Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012, s.74-77; İzzet Görgeç, "Program Geliştirmede Temel Kavramlar", (Ed: Hasan Şeker), *Eğitimde Program*

uygun hedeflerin belirlenmesi, hedefe yönelik içeriklerin oluşturulması, hedef ve içeriğin başarıya ulaşmasında öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanması ve değerlendirmenin iyi yapılması programın başarısı açısından önemlidir.⁵

Öğretim programları belirli bir amaç için hazırlanır ve uygulamaya alınır. Yani her programın arkasında felsefi, tarihi, psikolojik, toplumsal ve ekonomik temeller bulunmakta ve bu ideallere hizmet edecek şekilde geliştirilmektedir.⁶ Eğitim sisteminde bireysel ve toplumsal bir gerçeklik olarak görülen din unsurunun da verilmeye çalışılması, bireyin hem sağlıklı bir gelişim süreci geçirmesi hem de toplumsal kültürün devamlılığı açısından hayati öneme sahiptir. Bu nedenle insanlık tarihi boyunca, bazı dönemler hariç, din eğitimi eğitimin ya ana unsuru ya da bir parçası olmuştur. Ülkemizde de bu gerçeklik, bazı dönemlerde çeşitli sebeplerden dolayı kesintiye uğrasa da din eğitimi verilmeye devam etmiştir. Özellikle 1982 anayasanın 24. maddesi “Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.”⁷ ifadesi ile ilk ve ortaöğretim düzeyinde DKAB dersi zorunlu dersler arasına girmiştir.

DKAB dersinin zorunlu olmasından sonra hazırlanan ODKAB öğretim programı, program geliştirme aşamaları yönünden birtakım eksiklikler içermiştir. Öğretim programı, kayda değer bir değişiklik yapılmadan 2005 yılına kadar kullanılmaya devam etmiştir. Sonraları ise ölçme ve değerlendirme metodolojisinin farklılaşması, eğitim sürecinde imkânların artması, eğitim ortamlarının değişmesi, sonuç merkezli eğitimden süreci önceleyen bir değerlendirme yöntemine geçilmesi öğretim programlarının temel belirleyicileri olmuştur.⁸

Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar, Ankara: Anı Yayıncılık, 2019, s.1-5; Birol Vural, *Eğitim Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler*, İstanbul: Hayat Yayınları, 2006.

⁵ Münire Erden, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegama Yayıncılık, 1995, s.13-20; Hıfzı Doğan, *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık, 1997, s.3-5.

⁶ S. Savaş Büyükkaragöz, *Program Geliştirme “Kaynak Metinler”*, Konya: Özeğitim Yayınları, 1997, s.2-14; Burhan Akpınar, *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara: Data Yayınları, 2012, s.4-11; Ömer Cem Karacaloğlu, *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Pegem Akademi, 2012, s.1-25.

⁷ MEB Tebliğler Dergisi, Cilt 45, Sayı 2109, (29 Mart 1982), s.155-161.

⁸ Akif Akto, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2010, s.1; Mehmet Zeki Aydın, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitimi Öğretimin Problemleri Sempozyumu*, Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırmaları Vakfı, 1998, s.194.

Aynı zamanda 2002 sonrası Kur'an kurslarının sayısının artması, İHL'lerde kat sayı engelinin kalkması, din eğitimine yönelik seçmeli derslerin konulması gibi olumlu gelişmeler din eğitiminde yeni bir sürece girilmesine ve bilimsel gelişmeler dikkate alınarak öğretim programları hazırlanmasına etki etmiştir. Bu süreçte 2005 yılında hazırlanan ODKAB öğretim programının pedagojik durum ve değişen ihtiyaçlara yönelik çalışmaların yapılması önemli bir kazanım olduğu belirtilebilir. Yeni programın öğrenci merkezli oluşu, pedagojik anlayışa önem veren bir anlayışla hazırlanması, öğretim sürecinin tüm aşamalarına ilişkin ayrıntılı açıklama yapılması yönünden 1982 programına göre ileri atılmış önemli bir adım olduğu söylenilebilir.

Programda özellikle millî ve manevî değerlerle bütünleşmiş bireylerden oluşan güçlü toplum oluşturma gayesi ile "değer eğitimi" üzerinde önemle durulmuş, değerler eğitimine yönelik köklü değişimler gerçekleşmiştir. Çünkü yerel ve küresel ölçekte yaşanan ahlaki değer kaybı ve anlam bunalımı; bireyde yabancılaşma, köksüzlük, varoluş bunalımı, manevî açlık, amaçsızlık gibi problemlerin baş göstermesine sebep olmuştur. Toplumsal düzeyde, çevre kirliliği, aile kurumunun zayıflaması, cinsel sapmalar, terör, savaş, madde bağımlılığı, parayı en büyük değer görme, cinsellik ve şiddet kültürünün yaygınlaşması gibi toplumsal problemlerin ortaya çıkması değerler eğitimine duyulan ilgi ve ihtiyacı arttırmıştır.⁹ Bu nedenlerden dolayı bireyi, aileyi, yaşadığımız toplumu ve dünyayı tehdit eden sorunların çözümünde; insanları bir arada tutan, onların hayatlarına anlam ve amaç katan dayanışma, yardımlaşma, misafirperverlik, iyilik, doğruluk, sevgi, dürüstlük, merhamet, saygı gibi ahlaki değerlerin kazandırılmasında; ahlak ve değer odaklı etkili bir eğitimin verilmesi gerekli görülmüştür.¹⁰ Böylece yaşanan/yaşanılacak sorunları önlemede eğitimin gücünden yararlanmak istenmiştir. Özellikle de yapılan araştırmalarda¹¹ ahlaki buhran içerisinde olduğu düşünülen ve birtakım olumsuz

⁹ Hayati Hökelekli, *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*, İstanbul: Dem Yayınları, 2009, s.35.

¹⁰ Mustafa Köylü "Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç", (Ed. Recep Kaymakcan vd.,) *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2004, s.287-309.

¹¹ Chiung M. Chen vd.; Trends in Underage Drinking in The United States, 1991–2011; National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (NI- AAA), 2013, s.2. <https://www.niaaa.nih.gov/> (erişim tarihi: 28.02.2021); Sidni Kohen, "Gençlerin Bekârete Bakışı", *Tempo Dergisi*, Sayı 43, (2012), s.103; Köylü, "Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç", s.287-309; J.W. Santrock Gençlerde Ahlaki Gelişim, *Değerler ve Din*, (çev: Selva Arslan) <https://kemalsayar.com/insana-dair/genclerde-ahlaki-gelisim-degerler-ve-din>, (erişim tarihi: 27.02.2021); Amy Adamczyk And Brittany E. Hayes, "Religion And Sexual Behaviors: Understanding The Influence Of Islamic Cultures And Religious Affiliation For Explaining Sex Outside Of Marriage", *American Sociological Review*, Vol 77, Iss 5, (2012), s.725; Şükran Çevik, "Ergenlerde

davranışları yapma sıklığı yüksek olan gençlerle, değer eğitimi yapmak son derece elzem kabul edilmiştir. Yine hayata atılan ve kendi kararlarını almaya başlayan gençleri; zararlı tutum ve davranışlardan korumak için onları manevi, ahlaki ve milli değerlerle donatmanın gerekli olduğu önemle vurgulanmıştır.

Son yıllarda dünyada, eğitim alanında değerlere ve değer öğretimine yapılan vurgunun öne çıkması, yaşanan sorunların çözümünde atılan olumlu bir adım olarak görülebilir. Bu amaca hizmet etmek için ülkemizde de birtakım çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Hem Tevhid-i Tedrisat ve Milli Eğitim Temel Kanunlarında hem de yönetmeliklerde ve geliştirilen öğretim programlarında toplumsal, kültürel ve tarihsel temellere de atıfta bulunularak milli, insani, ahlaki, kültürel ve manevi değerlerin önemli olduğu belirtilmiş; bu değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği vurgulanmıştır. Özellikle de dinin değer koyucu ve eğitici bir yönünün olması nedeniyle DKAB dersiyle de değer eğitimi yapılmak istenmiştir.

2005–2006 eğitim-öğretim yıllarında uygulamaya alınan ilk ve ortaöğretim DKAB öğretim programlarının temel öğeleri arasında değerlere ve değer öğretimine yer verilmiş, değer öğretimiyle ilgili ayrı bölümler hazırlanmış ve öğretime nasıl konu edileceği hakkında açıklamalar yapılmıştır.¹² Ancak 2010 ve 2018 yıllarında iki defa revize edilen öğretim programının değerler ile ilgili bölümlerinin yeterince değerlendirilmediği ve akademik olarak da uygulamaya dönük çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Zira programı oluşturan öğelerden değerlendirme aşaması, hedeften başlayarak tüm sürecin incelenmesi, eksikliklerin tespit edilmesi, öğretim programının etkililiğini belirlemesi ve çözüm önerileri oluşturarak programın revize edilmesi açısından oldukça elzemdir.

Sonuç olarak dini ve ahlaki değerlerin verilmeye çalışıldığı, genelde DKAB dersinin özelde ise 2018 ODKAB öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin neler olduğu, bu değerlere nasıl yer verildiği ve öğrencilerin bu değerleri ne oranda kazandığı araştırılması gereken bir konu olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın temel problemi “2018 Ortaöğretim

Ölüm Düşüncesi İntihar ve Din”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 9, (2005), s.89-117; <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ceza-Infaz-Kurumu-Istatistikleri-2019-33625> (erişim tarihi: 09.01.2020).

¹² Milli Eğitim Bakanlığı, *2005-2006 İlk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*, s.20-80.

DKAB öğretim programında değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi nedir?” sorusu üzerine kurgulanmıştır. Bu temel problemin yanı sıra araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Öğretim programında yer alan değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi; öğrencilerin cinsiyetleri, öğrencilerin okul dışında din eğitimi almaları, okul türleri, öğrencilerin sınıf düzeyleri, anne-babalarının öğrenim durumları, meslekleri, yaş düzeyleri ve gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Kök ve alt değerlerin¹³ gerçekleşme düzeyi; öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışında din eğitimi almaları, okul türleri, öğrencilerin sınıf düzeyleri, anne-babalarının öğrenim durumları, meslekleri, yaş düzeyleri ve gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. ODKAB öğretim programında değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İnsanı; insan, toplum ve nesnelere ilişkilerine yön veren kurallar olarak tanımlayabileceğimiz değerler; dinden ekonomiye, psikolojiden sosyolojiye, tarihten felsefeye kadar hayatın her alanını kapsamaktadır. İnsanı çepeçevre saran ve hayatına yön veren değer olgusu, son birkaç yüzyılda derin bir yara almıştır. Batı'nın modernleşme sürecinde normlara dayanan değer anlayışı; yerini faydacı ve bilim temelli bir anlayışa bırakmıştır.¹⁴ Yine hızlı bir şekilde küreselleşen dünyada teknolojinin ilerlemesiyle dini, sosyal, ekonomik ve kültürel değerler uluslararası alana yayılmış, kitle iletişim araçları vasıtasıyla da toplumlar iç içe geçmeye başlamış ve bunun sonucunda kültürel değerler yerini evrensel değerlere bırakmıştır. Bu açıdan hem kültürel değerleri korumanın hem de evrensel değerlere sahip olabilmenin önemi artmıştır. Ayrıca son yıllarda hızla artan ahlaksızlık olaylarının dünyanın genel bir

¹³ 2018 ODKAB öğretim programında kök ve alt değerler şunlardır: Adalet, dürüstlük, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, öz denetim, yardımseverlik, dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık, aile kurumuna önem verme, vatanseverlik, hikmet, iffet ve şecaat. Ayrıntılı bilgi için bakınız: Milli Eğitim Bakanlığı, *2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*, s.3-20.

¹⁴ Nimet Önür “Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler“, (Ed. Recep Kaymakcan vd.,) *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.158-176.

problemi olarak ortaya çıkması, yerel ve evrensel değerleri içeren kapsayıcı bir ahlak ve değer eğitiminin gerekliliğini arttırmıştır.¹⁵

Eğitimin önemli işlevlerinden biri de kişiyi ahlaki yönden geliştirmek ve insani değerlere sahip olmasını sağlamaktır. Özellikle ergenlik döneminin önemli bir bölümünü oluşturan ortaöğretim dönemi; gencin ahlaki kişiliğinin oluştuğu ve ahlaki yargı kabiliyetinin geliştiği bir evredir. Ayrıca gencin bağımsız bir kişilik sahibi olması, toplumdaki rolünü ve yerini öğrenmesi de bu gelişim döneminde gerçekleşmektedir. Bireyin bir dünya görüşünü oluşturmada, kendine güven verecek değerleri araştırarak hayatın anlamını araması ve bu hayat içerisinde kendi yeri ve rolü konusunda tatmin edici cevaplar bulma gibi arayış ve yönelişler bu dönemin kendine has davranış özelliklerindedir.¹⁶ Ergenin gerek kendi içinde yaşadığı bocalamalar gerekse toplumdaki sürekli değişen değer yargıları sebebiyle dini bakımından bunalım ve çelişkiler yaşaması kaçınılmaz bir durumdur. İşte böyle bir anda çoğunlukla gençler için din; kimlik, güvenlik, anlama ve bağlanma gibi psikolojik ihtiyaç ve isteklere cevap vermesi yönüyle etkisi ve güçlüğü yüksek bir değerdir.¹⁷ Bu nedenle gençlerin ahlaki gelişimlerinin doğru bir şekilde tamamlayabilmek için etkili bir ahlak ve değer eğitimi yapılmalıdır.

Türk eğitim sisteminde ahlak ve değer eğitiminin DKAB dersiyle yapılmak istenmesi, bu eğitimin dinin desteğiyle de yapılmak istendiğini gösterir. Ayrıca DKAB dersi; felsefi, antropolojik-insani, toplumsal, kültürel, evrensel ve hukuki temel üzerine bina edilmektedir. Bu temellerin her biri bireyin birtakım dini ve ahlaki değerler ile donatılması gerektiğini savunmaktadır. Bu öneme binanen ODKAB öğretim programlarında, değerlerle bağlantılı hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme ile ilgili birtakım açıklamalar yapılmaktadır. Ancak programda sunulan değerler ile ilgili kazanımlar, öğrencilere verilmek istenen kök ve alt değerler üzerine yeterince bilimsel ve akademik çalışmanın yapılmadığı görülmektedir.

Programın değerlendirme aşamasıyla hedef, içerik ve eğitim-öğretim süreci farklı yöntemlerle değerlendirilerek programın başarı durumu ölçülmektedir.

¹⁵ Esmâ Arslan Parlak, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2011, s.14-20.

¹⁶ Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1998, s.266-268.

¹⁷ Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s.267.

Programı oluşturan öğelerinden biri olan değerlendirme aşaması, hedeften başlayarak tüm sürecin incelenmesi, eksikliklerin tespit edilmesi, öğretim programının etkililiğinin belirlenmesi ve çözüm önerileri sunulması yönüyle önemlidir. Ayrıca öğretim programının değerlendirilmesi ve ifade edilen değerler ile ilgili kazanımların ne oranda gerçekleştiğinin tespit edilmesi, bu konuda hem öğretim programının hem de dersin ve kitapların eksikliklerinin belirlenmesinde, hedeflenen başarıya ulaşılmasında önemli katkı sağlar.

Araştırmada; 2018 ODKAB öğretim programında, değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu amacın yanı sıra öğretim programındaki değerler ile ilgili konular incelenmiş, bu konuların müfredat içerisindeki yoğunluğu ve değerlere nasıl yer verildiği konusunda tespitler yapılmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek amacıyla araştırmada öncelikle değerler eğitimi her yönüyle ele alınmış sonrasında 2018 ODKAB öğretim programı, dini ve ahlaki değerler yönüyle incelenmiştir. Son olarak da hazırlanan ölçeklerle öğrencilerin bu değerleri kazanma düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumları tespit edilmiştir.

3. Hipotezler/Denenceler

Araştırmamızın hipotezleri şunlardır:

1. Öğretim programında yer alan değerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi; öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışında din eğitimi alma durumları, okul türleri, sınıf düzeyleri, anne-babalarının öğrenim durumları, meslekleri, yaş düzeyleri ve gelir düzeylerine göre farklılaşmaktadır.

2. Kök ve alt değerlerin gerçekleşme düzeyi; öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışında din eğitimi alma durumları, okul türleri, sınıf düzeyleri, anne-babalarının öğrenim durumları, meslekleri, yaş düzeyleri ve gelir düzeylerine göre farklılaşmaktadır.

3. ODKAB öğretim programında değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada, 2018 yılında yürürlüğe giren ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımlarının neler olduğu ve bu kazanımların programda nasıl yer verildiği incelenmiştir. Ayrıca 2005-2010 ODKAB öğretim programlarındaki değerlerle ilgili kazanımlar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Manisa ilinde ortaöğretim okullarında DKAB dersine giren basit rastlantısal olarak seçilen 506 öğrenci oluşturmuştur.

5. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, ODKAB dersine giren öğrencilerin, öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyine ne oranda ulaştıkları ve bu yeterliliğin bağımsız değişkenlere göre farklılaşp/farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu yüzden araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin var olup/olmasını, değişimini ya da ölçüsünü belirlemeye çalışan bir araştırma modelidir. Bu tür modellerde istenen veriler, araştırma örnek ve evrendeki bireylerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanır. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin etmek için kullanılır. Araştırma yapılırken mevcut duruma müdahale edilmeksizin sorun betimlenmeye çalışılır.

Ayrıca araştırma; tek faktörlü bir desen olarak düzenlenmiştir. Tek faktörlü desenler, bağımlı değişken üzerinde tek bir bağımsız değişkenin etkisini araştırır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, ODKAB dersine giren öğrencilerin öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleridir. İncelenen bağımsız değişkenler; katılımcıların cinsiyetleri, yaşı, okul türü ve kademeleri, ekonomik düzeyleri, okul dışında din eğitimi alma durumu, anne-babalarının eğitim durumları ve mesleklerine ilişkin durumlardır.

Çalışmada belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla, hem literatür incelemesine hem de saha çalışmasına başvurulmuştur. Literatür taramasında değerler ve eğitimi, eğitim ve din eğitimi, program ve konuyla bağlantılı olan ilgili temel kaynaklardan kitap, makale, tez ve bildiri gibi yayınlar incelenerek araştırmanın alt yapısı oluşturulmuştur.

Çalışmanın ikinci aşamasında, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan, araştırılmak istenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içeren doküman analizi yapılmıştır.¹⁸ Birincil kaynak olarak 2018 ODKAB öğretim programındaki ahlak ve değerler ile ilgili kazanımlar ve içerikler incelenmiştir. Analiz neticesinde elde edilen bulgular ışığında, değerlerle bağlantılı etkinliklerin ve kazanımların neler olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmada kullanılan yöntemlerden literatür taraması ve doküman analizini birbirlerinden şöyle ayrılabilir. Literatür taraması yapılan araştırmanın veya konunun daha önce çalışılıp-çalışılmadığını ortaya koymak amacıyla yazılan eserleri çeşitli yönden incelenmesidir. Doküman analizi ise araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir.

Üçüncü aşamada, DKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin bağımsız değişkenlerine göre değişip-değişmediğini ortaya koyabilmek amacıyla, değerle ilgili kazanımlardan ve araştırmaya katılan öğrencilerin bağımsız değişkenlerinden oluşan bir anket formu geliştirilmiştir. Ayrıca öğretim programında öğrenciye kazandırılmak istenen birtakım kök ve alt değerler bulunmaktadır. Programda kök değerler'in; *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik* olduğu ve diğer kök ve alt değerler "*aile kurumuna önem verme, hikmet, iffet ve şecaat*" ile ilişkinin kurulması gerektiği ifade edilmiştir.¹⁹ Ancak program incelendiğinde bu değerlerin kazanımlarla ilişkisinin kurulmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmada bu değerlerin öğrenci tarafından kazanılıp-kazanılmadığı araştırılmak istenmiştir. Bunun içinde programda belirtilen kazanım, açıklama, içerik ve DKAB ders kitaplarının incelenmesi sonucunda 12 değere ait ölçek soruları hazırlandı. Yine öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının öğrencilerin değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini etkileyip-etkilemediğini tespit etmek için DKAB dersine yönelik tutum ölçeği geliştirildi.

¹⁸ Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Seçkin Yayıncılık, 2006, s.55.

¹⁹ MEB, *2018 ODKAB Öğretim Programı*, s.2-3.

Ölçeklerin geliştirilmesi aşamasında öncelikle ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın sınırlılıklarını ve kapsamını belirlemek ve lise öğrencilerine yöneltilecek sorulara bir öngörü oluşturmak amacıyla anketlere temel oluşturan odak grup toplantısı, Prof. Dr. Mehmet Bahçekapılı, Doç. Dr. İsmail Arıcı ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Gedik ile gerçekleştirilmiştir.²⁰ Son olarak Manisa ilinde örneklemin dağılımını genele yansıtabilmek amacıyla öğrenci sayısı fazla olan okullarda 9-12 kademelerinde DKAB dersini okuyan lise öğrencileri basit rastlantısal olarak seçilerek anket çalışması yapılmıştır.

5.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evreni ve örneklemini; Manisa ilindeki MEB'e bağlı 7 farklı okul türünde toplam 12 lisede DKAB dersine giren ve basit rastlantısal olarak seçilen 9-12 sınıf toplam 506 öğrenci oluşturmuştur.

5.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın anket formu iki ayrı bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların ortaöğretim öğrencilerinin üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik; öğrenciler ve öğrenme çevreleriyle ilgili kişisel soruların yer aldığı kişisel bilgi envanteri kullanılmıştır. İkinci bölümde ise öğrencilerin DKAB dersinde değerler ile ilgili kazanması istenen davranışları içeren "Ortaöğretim DKAB Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi", "Kök ve Alt Değerlerin Gerçekleşme Düzeyleri" ve "DKAB Dersi Tutum Ölçeği" isimli anket formları yer almıştır.

5.3. Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Ölçme aracının geçerliliği, anketin neyi ölçtüğünü ve hazırlanma amacını ne oranda gerçekleştirdiğini; güvenilirliği ise ölçme aracının ölçtüğü özellikleri, ne derece kararlılıkta ölçmekte olduğunu gösterir.²¹ Çalışmada güvenilirliğin ölçülmesinde

²⁰ Ali Balcı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem A Yayınları, 2015, s.170-180.

²¹ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.16, 34.

Cronbach Alfa kullanılmıştır. Ayrıca ölçekteki boyutların tek bir yapıyı ölçüp/ölçmediğini tespit etmek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır.²² Yine öğrenci kazanımlarının gerçekleşme düzeyini tespit etmek için ölçekteki her bir boyutun geçerlilik, güvenirlik çalışması ve verilerdeki yeterliğin saptanması amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin kullanılmıştır. Verilerin çok değişkenli olarak normal dağılımdan gelip-gelmediğini tespit etmek için Barlett Testi uygulanmıştır. Son olarak araştırmaya verilerine faktör analizi gerçekleştirilip olup madde test korelasyonları da incelenmiştir. Araştırma sonucunda, toplam korelasyonu 0,30'un altında olan maddeler ölçekten atılmıştır.

5.3.1. ODKAB Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlik Sonuçları

“ODKAB Öğretim Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi” ölçeğine ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması amacıyla gerçekleştirilen Kaiser-Meyer-Olkin testi puanı, .95'tir. Sosyal bilimlerde bu puan, verilerin gerçekleşmesinde mükemmel bir düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca örneklem verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.²³ Ölçekte, birden büyük 3 faktörün olduğu ve bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 50,925'tir. Kısacası bu alandaki maddeler değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin yaklaşık % 50'sini açıklamaktadır. ODKAB dersine giren öğrencilerin “Değerlerle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi” boyutunda öngörülen kazanımlara ne oranda ulaştıklarını ortaya koymak için geliştirilen ölçeğin, madde ve faktör analizleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: ODKAB Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

ODKAB ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ DEĞERLERLE İLGİLİ KAZANIMLAR ÖLÇEĞİ		
	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Temel değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirebilirim.	,810	,779
İslam dininin sosyal adalet ile ilgili ilkelerini açıklayabilirim.	,798	,757
İslam ahlakının konusu ve gayesini açıklarım.	,773	,739

²² Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, s.117.

²³ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

İslam dininin çevre sorunlarına yaklaşımını ve çözüm önerilerini değerlendirebilirim.	,768	,717
İslam dininin aile kurumuna verdiği önemi fark ederim.	,763	,714
Gıda maddeleri ve bağımlılık konusundaki dini ve ahlaki ilkeleri açıklayabilirim.	,756	,710
İslam dininin ekonomik hayatla ilgili ilkelerini yorumlayabilirim.	,745	,693
Tasavvufi düşüncede ahlaki boyutun önemini fark ederim.	,741	,695
Sağlık ve tıp ile ilgili bazı meseleleri dini ve ahlaki ölçüler çerçevesinde yorumlayabilirim.	,736	,690
İslam'ın ekonomik hayatla ilgili ahlaki ölçülerini yorumlayabilirim.	,733	,695
Hz. Muhammed'in ahlakla ilgili örnek şahsiyetini tanırım.	,733	,686
Bazı sahabilerin öne çıkan ahlaki özelliklerini örnek alırım.	,728	,689
Gençlerin kişilik gelişimlerinde dini ve ahlaki değerler ile örf ve adetlerin yerini tartışabilirim.	,725	,671
Hz. Muhammed'in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatımla ilişkilendirebilirim.	,719	,671
İbadetlerin bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlayabilirim.	,717	,681
Ahlak ve terbiye arasında ilişki kurabilirim.	,690	,624
Tutum ve davranışlarımda ölçülü olmaya özen gösteririm.	,673	,626
İslam ahlakında yerilen bazı davranışları ayet ve hadislerle açıklarım.	,383	,348
Değerlerin oluşumuna etki eden unsurları analiz edebilirim.	,767	,357

KMO:96

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,93 Açıkladığı Varyans:50,9

Öğrencilerden kazanması beklenen 19 kazanımdan oluşan ölçeğin faktör analizi incelendiğinde, maddelerin birinci faktör yük değerlerinin, ,38 ile ,81 arasında olduğu görülmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek, birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca değerlere ilişkin kazanımların yapıyı ölçtüğü söylenilebilir.

Gerçekleşme düzeyinin öğrencileri ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam korelasyonlarının, ,34 ile ,77 arasında yüksek düzeydedir. Bu bulguya göre 19 ifadenin her biri ayırt edicidir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, ,93'tür. Bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu gösterir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre, ölçek güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracıdır.

5.3.2. Kök ve Alt Değerlerin Gerçekleşme Düzeylerinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

5.3.2.1. Adalet Değeri Ölçeği'nin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile ilgili ölçeklere ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmıştır. Bu testin yeterlik puanı ,79'dur. Sosyal bilimlerde bu puan, verilerin gerçekleşmesinde iyi bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklem verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.²⁴ Ölçekte, birden büyük 2 faktörün olduğu bu faktörlerden tek faktörün açıkladığı varyans % 37,315'tir. Özetle bu boyuttaki maddeler "Adalet Değeri Ölçeği" gerçekleşme düzeyinin yaklaşık % 37'sini açıklamaktadır. Ortaöğretim DKAB dersine giren öğrencilerinin "Adalet Değeri Ölçeği" boyutunda öngörülen ifadelerle ne oranda katıldıklarını ortaya koymak için geliştirilen ölçeğin, madde ve faktör analizleri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Adalet Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

ADALET DEĞERİ ÖLÇEĞİ		
	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Grup olarak çalıştığımız bir projede herkesin eşit görev alması için çaba harcarım.	,751	,568
Başkalarıyla ilgili karar verdiğimde adaletli davranmaya çalışırım.	,692	,500
Bir eşyam kaybolduğu zaman şüphelendiğim kişileri, delil olmadan suçlamam.	,687	,496
Hoşlanmadığım bir kişi başarılı olduğu zaman onu takdir ederim.	,679	,484
İslam Dininin adalet değerini önemseydiğine inanırım.	,546	,382
Adaletin toplumsal yaşamdaki düzen ve barış için gerekli olduğuna inanırım.	,521	,336
Arkadaşlarım arasında çıkan tartışmada haklı olandan çok sevdiğim kişiye destek veririm.	,738	,342
Hata yaptığımda cezadan kaçmak için başkalarını suçlarım.	,675	,413

KMO:79

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,73 Açıklanan Varyans: 37,3

Öğrencilerden kazanması beklenen 8 sorunun oluşturduğu ölçeğin faktör analizinde, maddelerin birinci faktör yük değerleri, ,54 - ,75 arasında değişmekte ve ölçek, birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca "Adalet değeri sorularının

²⁴ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

yapıyı ölçtüğü söylenilebilir. Analizi yapılırken ölçek sorularından 7 ve 8. sorular ters kodlanmış güvenilirliği düşüren 3. madde “Karşılaştığım adaletsiz tutum ve davranışlara karşı tepki koymaktan çekinmem” ifadesi analizden çıkarılmıştır.

Gerçekleşme düzeyinin araştırmaya katılanları ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam korelasyonlarının, ,33 ile ,56 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çıktıya göre 8 ifadenin her biri ayırt edicidir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı, ,73’tür. Bu değer, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Ayrıca bu değerler, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

5.3.2.2. Dürüstlük Değeri Ölçeği’nin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile ilgili ölçeklerin boyutuna ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için (KMO) testi yapılmıştır. Bu testin yeterlik puanı, ,78’dir. Sosyal bilimlerde bu puan, verilerin gerçekleşme düzeyini iyi bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklemden elde edilen verilerin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.²⁵ Ölçekte, birden büyük 1 faktörün olduğu bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 41,152’dir. Özetle bu boyuttaki maddeler “Dürüstlük Değeri Ölçeği” gerçekleşme düzeyinin yaklaşık % 41’ini açıklamaktadır. ODKAB dersine giren öğrencilerin “Dürüstlük Değeri Ölçeği” boyutunda öngörülen ifadelerle ne oranda katıldıklarını ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçeğin madde ve faktör analizleri tablo 3’tedir.

Tablo 3: Dürüstlük Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

DÜRÜSTLÜK DEĞERİ ÖLÇEĞİ		
	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Yalan söylemenin çok kötü bir davranış olduğuna inanırım.	,741	528
Dürüstlüğün en önemli dini değerlerden biri olduğuna inanırım.	,691	502
Söylediğimde zarar göreceğimi bilsem de doğruları konuşurum.	,689	448
Dürüst ve güvenilir olmanın önemli olduğunun bilincindeyim.	,609	413
Dürüst bir davranışı dürüst olmayan davranışlardan ayırt edebilirim.	,583	394
Bir kişiye kendimi beğendirmek istiyorsam, yapmacık davranışlar sergilerim.	,506	323

²⁵ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

KMO:78

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,70

Açıkladığı Varyans: 41,1

Öğrencilerden kazanması beklenen 6 sorunun oluşturduğu ölçeğin faktör analizine göre, maddelerin birinci faktör yük değerleri, ,50 ile ,74 arasındadır. Yine faktör yük değerlerine göre ölçek, birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca dürüstlük değeri ölçeğinin yapıyı ölçtüğü söylenilebilir. Analizi yapılırken ölçek sorularından 5. soru ters kodlanmıştır.

Gerçekleşme düzeyinin araştırmaya katılanları ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz sonuçlarına göre, madde toplam korelasyonları, ,32 ile ,52 arasında olup yüksek düzeydedir. Bu veriye göre 6 ifadenin her biri ayırt edicidir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı, ,70'dir. Bu puan, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Ayrıca bu değerlere göre, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğu çıkarımında bulunulabilir.

5.3.2.3. Sabır Değeri Ölçeği'nin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile ilgili ölçeğin boyutuna ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Bu testin yeterlik puanı, ,72'dir. Sosyal bilimlerde bu puan, verilerin gerçekleşmesinde iyi bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklem verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.²⁶

Ölçekte, birden büyük 2 faktörün olduğu bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 31,724'tür. Özetle bu boyuttaki maddeler Sabır Değeri Ölçeği'nin yaklaşık % 31'ini açıklamaktadır. Ortaöğretimde DKAB dersine giren öğrencilerin Sabır Değeri Ölçeği'nde öngörülen ifadelerle ne oranda katıldıklarını ortaya koymak için geliştirilen ölçeğin, madde ve faktör analizleri tablo 4'tedir.

²⁶ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

Tablo 4: Sabır Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

SABIR DEĞERİ ÖLÇEĞİ	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
	Yapılan bir işte başarıyı yakalamak için emek harcanması ve acele edilmemesi gerektiğine inanırım.	,744
Kantin sırasında kuyruk olduğunda aç olmama rağmen buna tahammül gösterebilirim.	,685	472
Bana bir şeyler anlatmaya çalışan kişilerin sözünü kesmeden sonuna kadar dinlerim.	,618	436
Sabretmenin ve kendine hâkim olmanın Allah katında değerli olduğunun farkındayım.	,606	308
Ders çalışırken zorluklarla karşılaştığımda sabrederim.	,580	319
Öğretmenin sorduğu soruyu yanıtlamak istediğimde söz almadan cevap veririm.	,723	391
Ailem istediğim bir şeyi almadıklarında öfkelenirim.	,657	339

KMO:72

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,68 Açıkladığı Varyans: 31,7

Öğrencilerden kazanması beklenen 7 ifadenin oluşturduğu ölçeğin faktör analiz sonuçları, maddelerin birinci faktör yük değerlerinin, ,58 ile ,74 arasında değiştiğini göstermektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek, birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca “Sabır değeri ölçeği” ifadelerinin yapıyı ölçtüğü söylenilebilir. Analizi yapılırken ölçek sorularından 6. soru ters kodlanmış güvenilirliği düşüren 4. madde “Dost ve arkadaşlarımla her türlü davranışına tahammül edebilirim” ifadesi ise analizden çıkarılmıştır.

Gerçekleşme düzeyinin katılımcıları ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam korelasyonlarının, ,30 ile ,52 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu 8 ifadenin her birinin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı, ,68'tir. Bu puan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Ayrıca değerlere göre ölçeğin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğu çıkarımında bulunulabilir.

5.3.2.4. Sevgi Değeri Ölçeği'nin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile ilgili ölçeklerin boyutuna ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için (KMO) testi yapılmıştır. Bu testin yeterlik puanı, ,81'dir. Sosyal bilimlerde bu puan,

verilerin gerçekleşmesinde çok iyi bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklem verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.²⁷

Ölçekte, birden büyük 2 faktörün olduğu bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 41,029'dur. Özetle bu boyuttaki maddeler Sevgi Değeri Ölçeği'nin yaklaşık % 41'ini açıklamaktadır. Ortaöğretimde DKAB dersine giren öğrencilerinin "Sevgi Değeri Ölçeği" boyutunda öngörülen ifadeler ne oranda katıldıklarını ortaya koymak için geliştirilen ölçeğin, madde ve faktör analizleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Sevgi Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

SEVGİ DEĞERİ ÖLÇEĞİ	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
	İnsanların iyiliği ve mutluluğu için dua ederim.	,774
İnsanların mutlu olması için çaba harcarım.	,721	575
Tüm varlıkları Allah yarattığı için severim.	,711	505
Doğayı kirletebilecek ürünleri yere atmam, atanları ise uyarırım.	,710	548
İnsanları, çevreyi, hayvanları sevmenin dini bir değer olduğuna inanırım.	,649	474
Sevdiğim bir şeyimi (kalem, defter vb.) arkadaşım beğenirse ona hediye ederim.	,609	416
Hayvanlara zarar vermem ve zarar veren kişilere engel olmaya çalışırım.	,508	363
İnsanları kıracak ve incitecek davranışlardan uzak dururum.	,324	225

KMO:81

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,71 Açıkladığı Varyans: 41,0

Öğrencilerden kazanması beklenen 8 ifadenin oluşturduğu ölçeğin faktör analiz sonuçları incelendiğinde, maddelerin birinci faktör yük değerleri, ,32 ile ,77 arasında olduğu görülmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek, birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca Sevgi Değeri Ölçeği'nin yapıyı ölçtüğü söylenilebilir.

Gerçekleşme düzeyinin araştırmaya katılanları ne oranda ayırt ettiğini değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam korelasyonlarının, ,22 ile ,59 arasında yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu veriye göre 8 ifadenin her birisi ayırt edicidir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı, ,71'dir. Bu puan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Ayrıca değerler ölçeğin, güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

²⁷ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

5.3.2.5. Saygı Değeri Ölçeği'nin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile ilgili ölçeğin boyutuna ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmıştır. Bu testin yeterlik puanı, ,83'tür. Sosyal bilimlerde bu puan, verilerin gerçekleşme düzeyini çok iyi bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklem verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.²⁸

Ölçekte, birden büyük 1 faktörün olduğu bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 37,044'tir. Özetle bu boyuttaki maddeler Saygı Değeri Ölçeği'nin yaklaşık % 37'sini açıklamaktadır. Ortaöğretimde DKAB dersine giren öğrencilerin "Saygı Değeri Ölçeği" boyutunda öngörülen ifadeleri ne oranda katıldıklarını ortaya koymak için ölçeğin, madde ve faktör analizleri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Saygı Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

SAYGI DEĞERİ ÖLÇEĞİ	Faktör Yük Değeri	Madde
		Toplam Korelasyonu
İnsana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı duyarım.	,736	548
Karşımdaki insanla aynı fikirde olmasam da onun görüşlerine saygı duyarım ve görüşlerini açıkça ifade etmesini sağlarım.	,698	517
Çevremdeki insanlara saygılı olma yönünde örnek olmaya çalışırım.	,679	484
Derse geç kaldığımda sınıf kapısını çalarak ve öğretmenden izin alarak girerim.	,676	484
Saygının Kur'an'ı Kerim ve hadislerde öne çıkan bir değer olduğuna inanırım.	,642	480
Birlikte yaşadığımız farklı ırk ve dinlerden olan kişilere saygıyla ve hoşgörülle bakarım.	,624	441
Büyüklerin yanında ayak ayaküstüne atmayı veya yatmayı hoş karşılamam.	,531	357
Ulaşım araçlarında yolculuk yaparken büyüklerle yer vermek hoşuma gitmez.	,468	322
Saygılı ve hoşgörülü olmanın toplumsal barış için önemli olduğunu düşünürüm.	,550	197

KMO:83

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,69 Açıkladığı Varyans: 37,0

²⁸ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

Öğrencilerden kazanması beklenen 9 ifadenin oluşturduğu ölçeğin faktör analizine göre, maddelerin birinci faktör yük değerleri, ,46 ile ,73 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre ölçek, birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca Saygı Değeri Ölçeği'nin yapıyı ölçtüğü söylenebilir. Analizi yapılırken ölçek sorularından 9. soru ters kodlanmıştır.

Gerçekleşme düzeyinin katılımcıları ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam korelasyonları, ,19 ile ,54 arasında yüksek düzeydedir. Bu veriye göre 9 ifadenin her biri ayırt edicidir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı, ,695'tir. Bu puan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Ayrıca değerlere göre ölçeğin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğu çıkarımında bulunulabilir.

5.3.2.6. Sorumluluk Değeri Ölçeği'nin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile ilgili ölçeklerin boyutuna ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmıştır. Bu testin yeterlik puanı, ,85'dir. Sosyal bilimlerde bu puan, verilerin gerçekleşmesinde çok iyi bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklem verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.²⁹ Ölçekte, birden büyük 1 faktörün olduğu bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 39,503'tür. Özetle bu boyutta yer alan maddeler Sorumluluk Değeri Ölçeği'nin yaklaşık % 39'unu açıklamaktadır. Ortaöğretimde DKAB dersine giren öğrencilerin "Sorumluluk Değeri Ölçeği" boyutunda öngörülen ifadelerle ne oranda katıldıklarını ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçeğin, madde ve faktör analizleri tabloda 7'de verilmiştir.

²⁹ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

Tablo 7: Sorumluluk Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

SORUMLULUK DEĞERİ ÖLÇEĞİ	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
	Başkalarına karşı sorumluluklarımın neler olduğunu bilir ve onları yerine getirmeye gayret ederim.	,777
İstediklerimle uymam gereken kurallar çatıştığında, kurallara uygun davranmaya özen gösteririm.	,690	559
Kurallara uymayan kişileri uyarma konusunda kendimi sorumlu hissederim.	,663	533
Üstlendiğim işleri yarım bırakmadan eksiksiz bir şekilde tamamlamaya çalışırım	,661	535
Gelecek kuşaklara daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak için kaynaklarımızı israf etmeden kullanırım.	,644	524
Sorumluluklarımı yerine getirmedeğimde/getiremediğimde ortaya çıkacak sonuçlara katlanırım.	,575	443
Başkalarının yönlendirmesi olmadan kendi irademle yapılması gereken işe başlarım.	,556	414
İnsanın Allah katında sorumlu bir varlık olduğuna inanırım.	,533	410
Arkadaşlarla yaptığım planlamalarda üzerime düşen görevleri yerine getiririm.	,509	383

KMO:85

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,80 Açıkladığı Varyans: 39,5

Öğrencilerden kazanması beklenen 9 kazanımdan oluşan ölçeğin faktör analizine göre, maddelerin birinci faktör yük değerleri, ,50 ile ,77 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek, birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca Sorumluluk Değeri Ölçeği'nin yapıyı ölçtüğü söylenebilir. Her bir gerçekleşme düzeyinin katılımcıları ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam korelasyonları, ,38 ile ,66 arasında yüksek düzeydedir. Bu veriye göre 9 ifadenin her biri ayırt edicidir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı, ,80'dir. Bu puan ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilirliğini gösterir. Ayrıca bu değerlere göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu çıkarımında bulunulabilir.

5.3.2.7. Öz Denetim Değeri Ölçeği'nin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile ilgili ölçeğin boyutuna ilişkin elde edilen verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için (KMO) testi yapılmıştır. Bu testin yeterlik puanı, ,80'dir. Sosyal bilimlerde bu

puan, verilerin gerçekleşmesinde çok iyi bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklem verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.³⁰

Ölçekte, birden büyük 2 faktörün olduğu bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 37,085'tir. Özetle bu boyuttaki maddeler Öz Denetim Değeri Ölçeği'nin yaklaşık % 37'sini açıklamaktadır. Ortaöğretimde DKAB dersine giren öğrencilerin "Öz Denetim Değeri Ölçeği" boyutunda öngörülen ifadelerle ne oranda katıldıklarını ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçeğin, madde ve faktör analizleri tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öz denetim Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

ÖZ DENETİM DEĞERİ ÖLÇEĞİ	Faktör	Madde Toplam
	Yük	Korelasyonu
Bir konu hakkında karar vermeden önce destekleyen ve karşıt olan tüm yönleri tartarım.	,720	529
Olumsuz duygularımın neler olduğunu bilir, onları düzeltme güç ve iradesini kendimde bulurum.	,710	505
Baskı ve endişe altındayken hata yapmama neden olabilecek duygularımı kontrol altında tutabilirim.	,706	526
Beni, hedeflerimden alıkoyan durumlara karşı durabilirim.	,667	454
Biriyle ciddi bir anlaşmazlığa düştüğümde veya sınırlendiğimde karşımdakine tepki vermeden önce kendimi kontrol edebilirim.	,640	480
Plan ve hedeflerim zor olsa da onlara bağlı kalacak yollar bulabilirim.	,629	457
Başarılı insanların genellikle güçlü bir iradeye sahip olduklarını düşünürüm.	,437	254

KMO:80

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,77 Açıkladığı Varyans: 37,0

Öğrencilerden kazanması beklenen 7 ifadeden oluşan ölçeğin faktör analiz sonuçları incelendiğinde, maddelerin birinci faktör yük değerleri, ,43 ile ,72 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek, birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca Öz Denetim Değeri Ölçeği'nin yapıyı ölçtüğü söylenebilir. Analizi yapılırken ölçek sorularından güvenilirliği düşüren ölçekteki 7. madde olan "Karar verme sorumluluğunu almak yerine, kararları başkalarının almasını tercih ederim" ifadesi analizden çıkarılmıştır.

Gerçekleşme düzeyinin katılımcıları ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre madde toplam korelasyonları, ,25 ile ,52 arasında yüksek düzeydedir. Bu veriye göre 9 ifadenin her biri ayırt edicidir.

³⁰ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, ,77'dir. Bu puan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Ayrıca bu değerlere göre ölçeğin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğu çıkarımında bulunulabilir.

5.3.2.8. Yardımseverlik Değeri Ölçeği'nin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile ilgili ölçeğin boyutuna ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmıştır. Bu testin yeterlik puanı, .80'dir. Sosyal bilimlerde bu puan, verilerin gerçekleşmesinde çok iyi bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklem verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.³¹

Ölçekte, birden büyük 2 faktörün olduğu, bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 36,201'tir. Özetle bu boyuttaki maddeler "Yardımseverlik Değeri Ölçeği" gerçekleşme düzeyinin yaklaşık % 36'sını açıklamaktadır. Ortaöğretimde DKAB dersine giren öğrencilerin "Yardımseverlik Değeri Ölçeği" boyutunda öngörülen ifadelerle ne oranda katıldıklarını ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçeğin, madde ve faktör analizleri tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Yardımseverlik Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

YARDIMSEVERLİK DEĞERİ ÖLÇEĞİ		
	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Sahip olduğum maddi olanakları başkalarıyla paylaşmaktan mutluluk duyarım.	,685	507
Yardıma ihtiyaç duyan birine yardım edemediğimde üzülürüm.	,654	468
Toplu taşımada yolculuk yaparken hamile, yaşlı ve engelli kişilere yer veririm.	,641	466
Paylaşma ve yardımlaşmanın İslam Dininde öne çıkan değerlerden olduğuna inanırım.	,610	435
Sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın toplumsal sorunları çözmede etkili olduğunu düşünürüm.	,600	416

³¹ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

Okulda veya çevremde ihtiyaç sahiplerine yardım için düzenlenen sosyal ve eğitsel etkinliklere katılımım.	,575	387
Yardım etme konusunda başkaları ve kendim arasında tercih yapacak olsam kendime yardım etmeyi tercih ederim.	,643	451
Sonradan bana fayda sağlamayacağını düşündüğüm kişi ve kurumlara yardım etmem.	,620	479
Doğal afetlerde yardım toplayan kuruluşlara bağış yapmak yerine devletin bu kişilere yardım etmesi gerektiğini düşünürüm.	,558	488

KMO:80 Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,76 Açıkladığı Varyans: 36,2

Öğrencilerden kazanması istenen 9 ifadeden oluşan ölçeğin faktör analizi sonuçları değerlendirildiğinde, maddelerin birinci faktör yük değerleri, ,55 ile ,68 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek, birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca değere ilişkin soruların yapıyı ölçtüğü söylenebilir. Analizi yapılırken ölçek sorularından 3. soru ters kodlanmıştır.

Gerçekleşme düzeyinin katılımcıları ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam korelasyonları, ,38 ile ,50 arasında yüksek düzeydedir. Bu veriye göre 9 ifadenin her biri ayırt edicidir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı, ,76'dır. Bu puan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Ayrıca bu değerlere göre, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğu çıkarımında bulunulabilir.

5.3.2.9. Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği'nin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile ilgili ölçeklerin boyutuna ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmıştır. Bu testin yeterli puanı, ,74'tür. Sosyal bilimlerde bu değer, verilerin gerçekleşmesinde iyi bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklemin verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.³²

Ölçekte, birden büyük 2 faktörün olduğu bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans 28,672'dir. Özetle bu boyuttaki maddeler Dostluk, Kardeşlik ve

³² Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

Arkadaşlık Değeri Ölçeği'nin yaklaşık % 28'sini açıklamaktadır. Ortaöğretimde DKAB dersine giren öğrencilerin “Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği” boyutunda öngörülen değerlere ne oranda katıldıklarını ortaya koymak için geliştirilen ölçeğin, madde ve faktör analizleri tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

DOSTLUK, KARDEŞLİK ve ARKADAŞLIK DEĞERİ ÖLÇEĞİ		
	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Sıkıntısı olan arkadaşlarımın sorunlarını dinler ve onlara destek olmaya çalışırım	,698	482
Ödevlerini yapamadıklarında, arkadaşlarıma elimden geldiğince destek olmaya çalışırım.	,626	384
Arkadaşımın hatıra olarak verdiği eşyayı özenle korur ve saklarım.	,621	411
Yanımda bulunmasalar da her durum ve şartta dost ve arkadaşlarımın haklarını savunurum.	,614	384
Peygamberimiz Hz. Muhammed’in dostluk, kardeşlik ve arkadaşlığa önem verdiğiğine inanırım.	,598	403
Hedeflerime ulaşmam söz konusu olduğunda başkalarını dikkate almam.	,397	237
Kavga ettiğim/küstüğüm arkadaşımın sırrını başkalarına açıklarım.	,452	289
Arkadaşlarıma ve dostlarıma düşmanca davranan kişilerle dostluk kurmam.	,338	146

KMO:74

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,62 Açıkladığı Varyans: 28,6

Öğrencilerden kazanması beklenen 8 ifadeden oluşan ölçeğin faktör analiz sonuçlarına göre, maddelerin birinci faktör yük değerleri, ,33 ile ,69 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek, birbiriyle bağlantılı maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği'nin yapıyı ölçtüğü söylenebilir. Analizi yapılırken ölçek sorularından 6. soru ters kodlanmış güvenilirliği düşüren ölçekteki 5. madde olan ”Olumlu özelliklere sahip olan arkadaşlarımdan çok, bana faydaları dokunacak arkadaşlıklar edinirim” ifadesi analizden çıkarılmıştır.

Gerçekleşme düzeyinin katılımcıları ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam korelasyonları, ,14 ile ,48 arasında yüksek düzeydedir. Bu veriye göre 9 ifadenin her biri ayırt edicidir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı, ,62’dir. Bu puan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Ayrıca bu verilere göre ölçeğin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğu çıkarımında bulunulabilir.

5.3.2.10. Vatanseverlik (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik, Gazilik) Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile ilgili ölçeklerin boyutuna ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmıştır. Bu testin yeterli puanı, .88'dir. Bu değer sosyal bilimlerde, verilerin gerçekleşmesinde çok iyi bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklem verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.³³

Ölçekte, birden büyük 1 faktörün olduğu bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 53,845'tir. Özetle bu boyutta yer alan maddeler Vatanseverlik Değeri Ölçeği'nin gerçekleşme düzeyinin yaklaşık % 53'ünü açıklamaktadır. Ortaöğretimde DKAB dersine giren öğrencilerin "Vatanseverlik (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik, Gazilik) Değeri Ölçeği" boyutunda öngörülen kazanımlara ne oranda katıldıklarını ortaya koymak için geliştirilen ölçeğin, madde ve faktör analizleri aşağıdaki tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Vatanseverlik Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

VATANSEVERLİK (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik, Gazilik) DEĞERİ ÖLÇEĞİ		
	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Vatanımı ve milletimi her koşulda ve şartta savunurum.	,798	701
Milli ve manevi değerleri yaşar ve onların yaşanması için çaba sarf ederim.	,794	706
Milli sembollerimiz olan bayrak, marş, vatan gibi değerlere önem veririm.	,770	663
Gerektiği takdirde vatanımı korumak için gazi veya şehit olmaktan geri durmam.	,743	658
Atalarımızın bizlere bıraktığı tarihi ve kültürel tüm mirasları özenle korur ve onlara sahip çıkarım.	,719	612
Şehitlik ve gaziliğin, İslam dininde ve kültürümüzde önemli değerler olduğunun bilincindeyim.	,716	609
Ülkemin ve milletimin iyiliği için dua ederim.	,688	593

³³ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

Milli değerlerden kesinlikle ödün vermeyen bir düşünce sistemi içinde yaşarım.	,627	531
--	------	-----

KMO:88

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,87 Açıkladığı Varyans: 53,8

Öğrencilerden kazanması beklenen 8 ifadeden oluşan ölçeğin faktör analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin birinci faktör yük değerleri, ,62 ile ,79 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek, birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca Vatanseverlik (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik, Gazilik) Değeri Ölçeği'nin yapıyı ölçtüğü söylenebilir.

Gerçekleşme düzeyinin katılımcıları ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam korelasyonları, ,53 ile ,70 arasında yüksek düzeydedir. Bu veriye göre 8 ifadenin her biri ayırt edicidir. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı, ,87'dir. Bu puan ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilirliğini gösterir. Ayrıca bu verilere göre ölçeğin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğu çıkarımında bulunulabilir.

5.3.2.11. Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği'nin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile ilgili ölçeklerin boyutuna ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmıştır. Bu testin yeterlik puanı, ,80'dir. Sosyal bilimlerde bu değer, verilerin gerçekleşme düzeyini çok iyi bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklemin verilerinin yeterliliğini göstermektedir.³⁴

Ölçekte, birden büyük 2 faktörün olduğu bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 35,875'tir. Özetle bu boyutta yer alan maddeler "Adalet Değeri Ölçeği" gerçekleşme düzeyinin yaklaşık % 35'sini açıklamaktadır. Ortaöğretimde DKAB dersine giren öğrencilerin "Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği" boyutunda öngörülen ifadelerle ne oranda katıldıklarını ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçeğin, madde ve faktör analizleri tablo 12'de verilmiştir.

³⁴ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

Tablo 12: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

AİLE KURUMUNA ÖNEM VERME DEĞERİ ÖLÇEĞİ		
	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Ailemin her türlü sıkıntısında onlara destek olmak için elimden geleni yaparım.	,783	614
Aile içinde yaptığım hatalı ve yanlış davranışlarda özür dileme erdemini gösteririm.	,783	253
Aile içerisinde herkesin görev ve sorumluluğu olduğunu bilir, buna uygun hareket ederim.	,724	513
Aile üyelerinin birbirlerine karşı saygılı, kibar ve anlayışlı olması gerektiğini düşünürüm.	,665	443
Ebeveynime karşı saygıda kusur etmem, onları kıracak söz ve davranışlardan uzak dururum.	,619	433
Dizi, film veya programlarda özendirici bir şekilde sunulan evlilik dışı ilişkilerin, ailenin temelini zarar vereceğini düşünürüm.	,426	375
Aile yaşantımızı ve özel hayatımızı başkalarına rahatça anlatırım.	,739	594
Ailemin beni yetiştirmede kullandığı yöntemleri doğru olmadığını düşünürüm.	,717	387

KMO:80

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,72 Açıkladığı Varyans: 35,8

Öğrencilerden kazanması beklenen 8 ifadeden oluşan ölçeğin faktör analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin birinci faktör yük değerleri, ,42 ile ,78 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek, birbiriyle bağlantılı maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca “Aile Kurumuna Önem Verme Değeri” ölçeği yapıyı ölçmektedir. Analizi yapılırken ölçek sorularından 3 ve 8. sorular ters kodlanmış güvenilirliği düşüren ölçekteki 9. madde “İslam dininin aileye oldukça önem verdiği inandırım” ifadesi ise analizden çıkarılmıştır.

Gerçekleşme düzeyinin katılımcıları ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam korelasyonları, ,25 ile ,61 arasında yüksek düzeydedir. Bu veriye göre 9 ifadenin her biri ayırt edicidir. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı, ,72'dir. Bu puan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterir. Ayrıca bu verilere göre, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

5.3.2.12. Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği'nin Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini ifade eden kazanımların alt yapısını ölçmek amacıyla hazırlanan değerler ile

ilgili ölçeklerin boyutuna ilişkin verilerin gerçekleşme düzeyinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmıştır. Bu testin yeterlik puanı, .89'dur. Sosyal bilimlerde bu puan, verilerin gerçekleşmesinde mükemmel bir düzeyi ifade etmektedir. Ayrıca örneklem verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.³⁵

Ölçekte, birden büyük 1 faktörün olduğu bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 58,042'dir. Özetle bu boyuttaki maddeler Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği'nin yaklaşık % 58'sini açıklamaktadır. Ortaöğretimde DKAB dersine giren öğrencilerin Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği'nin boyutunda öngörülen ifadelerle ne oranda katıldıklarını ortaya koymak için geliştirilen ölçeğin, madde ve faktör analizleri aşağıdaki tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

HİKMET, İFFET ve ŞECAAT DEĞERLERİ ÖLÇEĞİ	Faktör Yük Değeri	Madde
		Toplam Korelasyonu
Haramdan uzak durmak, helâl ve güzel olmayan söz ve davranışlardan sakınmak anlamına gelen iffeti hayatımda uygulamaya çalışırım.	,827	732
İffetin, insana haysiyet kazandıran, 'hayâ, edep, nezaket' erdemlerle donatan temel bir değer olduğunun farkındayım.	,810	706
Hikmet sahibi kişilerin bilmeden, ilimsiz söz söylemeyeceğini bildiğimden söz ve davranışlarıma dikkat ederim.	,809	728
İffet sahibi olmayan kişilerden uzak durur, onlarla arkadaşlık etmem.	,740	643
Hikmet, iffet ve şecaatin İslam dininde emredilen önemli değerler olduğunun bilincindeyim.	,737	624
Şecaat (yiğitlik ve cesaret) değerinin, din ve vatan savunmasında önemli olduğunu düşünüyorum.	,719	,601
Hikmet, iffet ve şecaat kavramlarını tanımlayabilirim.	,678	,577

KMO:89

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,87 Açıkladığı Varyans: 58,0

Öğrencilerden kazanması beklenen 7 ifadeden oluşan ölçeğin faktör analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin birinci faktör yük değerleri ,67 ile ,82 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek, birbiriyle bağlantılı maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca "Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği" yapıyı ölçtüğü söylenebilir.

Her bir gerçekleşme düzeyinin katılımcıları ne oranda ayırdığı değerlendirilmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam

³⁵ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

korelasyonları, ,57 ile ,73 arasında yüksek düzeydedir. Bu veriye göre 7 ifadenin her biri ayırt edicidir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ,87'dir. Bu puan ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilirliğini gösterir. Ayrıca bu verilere göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu gösterir.

5.3.3.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Gerçekleşme Düzeyinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Sonuçları

DKAB dersi tutum ölçeğinden edinilen verilerin saptanması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin testine göre yeterlik puanı ,95'tir. Sosyal bilimlerde bu değer, verilerin gerçekleşme düzeyinin mükemmel bir düzeyini ifade etmektedir. Ayrıca örneklem verilerinin yeterli olduğunu göstermektedir.³⁶

Ölçekte, birden büyük 3 faktörün olduğu bu faktörlerden tek bir faktörün açıkladığı varyans % 43,181'dir. Özetle bu boyutta yer alan maddeler DKAB dersi tutum ölçeğinin yaklaşık % 43'ünü açıklamaktadır. Güvenirlilik analizi yapılmadan önce 16, 17, 18, 19, 22 ve 23. maddelerin ters kodlanmasından dolayı düzeltme işlemi yapılmıştır. Sig değerinin ,05 den küçük olması korelasyon faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumlarını belirlemek için hazırlanan ölçeğin, madde ve faktör analizleri tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği	Fakör Yük	Madde Toplam
	Değeri	Korelasyonu
DKAB dersini severim.	,846	,790
DKAB dersi benim için ilgi çekicidir.	,841	,793
DKAB dersine çok önem veririm.	,839	,781
DKAB dersindeki konulara merak duyarım.	,826	,774
DKAB dersi ile ilgili verilen ödevleri yapmak hoşuma gider.	,814	,764
DKAB dersinde öğrendiklerim güzel ahlaklı ve iyi bir insan olmama katkı sağlıyor	,790	,738
DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim.	,786	,726
DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmek isterim .	,780	,720
DKAB ders kitaplarını ilgiyle okurum.	,744	,699
Boş zamanlarımda DKAB dersine çalışmaya istekli olurum	,712	,659
DKAB dersinde derse katılarak fikirlerimi söylemekten mutluluk duyarım.	,708	,654
DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta uygulamaya özen gösteririm	,646	,593

³⁶ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, s.50.

DKAB dersinin sıkıcı bir ders olduğunu düşünürüm.	,609	,582
DKAB dersi zorunlu olmasa da dersi almak isterdim.	,561	,523
DKAB dersine ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim	,549	,497
Gelecekteki hayatımda DKAB dersine ihtiyaç duyacağıma inanmam.	,528	,496
DKAB dersiyle ilgili yapılan etkinliklere katılırım.	,474	,422
DKAB dersinde öğrendiklerim hayatımdaki sorunlarımı çözmeme yardım ediyor.	,440	,383
DKAB dersini diğer derslerden daha çok severim	,398	,345
DKAB dersine girmekten hiç zevk almam.	,665	,501
DKAB dersinin gereksiz bir ders olduğuna inanırım.	,643	,474
DKAB dersinde zorlandığımı düşünürüm.	,638	,374
DKAB dersi ile ilgili ödev yapmaktan hoşlanmam.	450	,266

KMO:95

Bartlett's Test:000

Cronbach's Alpha: ,91 Açıkladığı Varyans: 43,1

Tutum ölçeğinin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerleri, ,39 ile ,84 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek, birbirleriyle ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları yapıyı ölçmektedir.

Her bir gerçekleşme düzeyinin katılımcıları ne oranda ayırdığını değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz çıktılarına göre, madde toplam korelasyonları, ,26 ile ,79 arasında yüksek düzeydedir. Bu veriye göre 23 tutum ifadesinin her biri ayırt edicidir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı, ,91'dir. Bu puan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğini gösterir. Ayrıca bu verilere göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu gösterir.

5.4. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırmada öğrencilerin kazanımlara sahip olma düzeyi, tutum ölçekleri içerisinde en yaygın olarak kullanılan, hazırlanması ve uygulanışı kolay olan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle belirlenmiştir. Bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanana Likert tipi ölçekler, bireyin tutum ölçeğinde benimsediği ifadeleri işaretlemek yerine, verilen ifade/soruya ne ölçüde katılıp/katılmadığını belirtmesi açısından yararlıdır. Bu ölçekte kişi, çeşitli özellikler yönüyle kendisinin hakkındaki gözlem sonuçlarını bildirir. Genellikle bir soru listesi (envanter, anket, test, ölçek) verilir ve kişiden ölçek maddelerindeki soruları cevaplaması istenir. Bu sorularda, bireyden ortaya konan durumlarda göstereceği davranışın ne olacağını

söylemesi istenir. Ayrıca bireyin hem sorulan varsayımı karşılayacak iç görüye sahip olması hem de kendisi hakkındaki bilgileri tam ve çarpıtmadan vermesi beklenmektedir.³⁷

Öğrencilerin değerler ile ilgili kazanımların, DKAB dersine yönelik tutumun, kök ve alt değerlerin gerçekleşme düzeylerine yönelik Likert ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar alınarak tespit edilmiştir. Verilerinin çözümlenmesinde SPSS veri analiz programı kullanılmıştır.

6. İlgili Araştırmalar

Din eğitimi bilimi ile ilgili ülkemizde pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar din eğitiminin konusu, amaçları, etkileri, metodoloji, müfredatları ve tarihi gibi birçok alanda gerçekleşmiştir. Yapılan çalışmaları genel olarak değerlendirecek olursak; özellikle ODKAB dersine giren öğrencilere yönelik yapılmış çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Nitekim 2005 sonrası yapılan tezler incelendiğinde; özellikle yüksek lisans tezlerinin çoğunluğunun ilköğretim DKAB dersiyle ilgili olduğu görülmektedir. Genel olarak bu tezlerde; DKAB dersinin öğrenciler üzerindeki etkisi, öğrenme alanlarının çeşitli yönlerden incelenmesi (etkililiği, programdaki yeri, yapılandırmacı yaklaşım ile bağlantısı, programın öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi, görsel öğelerin kazanımları ve içerik bakımından incelenmesi vb.) ve dersin işlenişinde kullanılacak alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2012 yılında Din, Ahlak ve Değerler alanında uygulamaya konulan seçmeli derslerin öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin görüşleri çerçevesinde farklı yönlerinin incelendiği de belirlenmiştir.

Konumuz ile bağlantılı olarak İDKAB öğretim programında ya da dersinde farklı değerler (merhamet, adalet, saygı vb.) üzerinde durulmuştur. Doktora tezlerinde ise genel olarak ortaöğretim döneminin daha fazla çalışıldığı görülmüştür. Yapılan doktora tezleri konu olarak, yüksek lisans tezlerine benzer çalışmalar olmasına rağmen, doktora çalışmalarında araştırılan konular, farklı boyutları içeren, daha

³⁷ Ata Tezbaşaran, *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara: 1997, s.53; Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2014, s.138-155; Balcı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, s.130-146; W. Laerence Neuman, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar 1*, (çev; Sedef Özge), Ankara: Yayın Odası Yayınları, 2014, s.302-307.

kapsamlı alan araştırmalarına ve analizlere dayanmaktadır. Araştırmamızın konusunu “Ortaöğretim DKAB Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi” olması sebebiyle bu kısımda araştırmamıza katkı sağlayacağını düşündüğümüz değerler ve eğitimi, ODKAB dersi hakkında yazılan kitap, makale, tez ve bildiri gibi çalışmalara kısaca değinmek istiyoruz.

Nurullah Altaş, 2004 yılında “Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi” adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada öncelikle, ortaöğretim kurumlarındaki din öğretiminin tarihsel gelişimi üzerinde durulmuş sonrasında ise program tasarım anlayışlarında dönüşüm ve din öğretime yansımaları ele alınarak araştırmanın alt yapısı oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama kısmında ise 13 lisede 710 öğrenci ve 15 DKAB öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgi, beklenti ve tutumları araştırılmıştır. Ayrıca araştırmanın gerçekleştiği dönemde ortaöğretim kurumlarında görev yapan DKAB öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ile mevcut programlar, öğrenci soruları ve uygulamaya ilişkin sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada son olarak tartışma alanı içerisinde, gençlik dönemi sorunları ve din öğretiminin içeriği, yöntem sorunu ve ibadatlere katılımı konuları ile bağlantı kurularak, ortaöğretimde din eğitimi üzerine yeniden düşünülmesi gerektiği vurgulanmıştır.³⁸ Konumuzun değerler ve eğitimi ile bağlantılı olması nedeniyle araştırmamızda da kullanacağımız değerler ve eğitimi ile ilgili bazı eserleri vermemiz yararlı olacaktır. Bunlar;

Hayati Hökelekli'nin editörlüğünü üstlendiği M. Naci, Kula İbrahim Gürses, Akif Hayta, Halil Ekşi, Nurten Kimter, M. Akif Kılavuz, Abdülkerim Bahadır, Ahmet Albayrak'ın içerisinde makaleleri bulunan ‘Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi’,³⁹ adlı çalışma ergenlik ve gençlik döneminde bireyin din ile ilişkisini, ergenin yaşadığı gelişimsel bazı özellikleriyle bağlantı kurarak irdelemesi açısından önemli bir çalışmadır. Bu çalışma; Din Psikolojisi ve Din Eğitimi alanında yapılan 8 adet yüksek lisans ve doktora çalışmasının özet sonuçları, yorum ve önerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca bu kitap on yıllık bir alan araştırması sonucunda lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çeşitli araştırmaları kapsayan niteliktedir.

³⁸ Nurullah Altaş, *Gençlik Dönemi Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2004.

³⁹ Hayati Hökelekli vd., *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2002.

Çalışma, gençlik dönemi dini ve manevi ihtiyaçları doğru ve yerinde tespit ederek, bunlara dayalı çözüm önerileri ortaya koymaya çalışması yönünden önemli bir çalışmadır.

Tartışmalı İلمي Toplantılar Dizisi olarak basılan ‘Gençlik Dönemi ve Eğitimi 1 ve 2’,⁴⁰ İslami İlimler Araştırma Vakfı tarafından 1998 ve 2003 yıllarında gerçekleştirilen iki bildiri sonucunda ortaya çıkmış, gençlik dönemi ve sorunlarını ortaya koymada, gençlerin farklı yönlerine ışık tutarak onların eğitiminin nasıl yapılması gerektiği hakkında fikir üreten önemli bir kaynaktır. Konu ile ilgili bilgi ve belgeler Mehmet Emin Ay, Mualla Selçuk, Mustafa Köylü, gibi 24 araştırmacı tarafından derlenmiş, halka açık ilmî toplantıda sonuçlar üzerinde tartışılmış, toplantı metinleri kitap haline getirilerek neşredilmiştir.

2004 yılında Değerler Eğitimi Sempozyumu sonucunda ‘Değerler ve Eğitimi’,⁴¹ eseri, 44 araştırmacı yazarın katılımı ile ortaya çıkmıştır. İçerisinde Felsefe ve Değerler, Toplum ve Değerler, Eğitim ve Değerler, Bir Değer Olarak Çoğulculuk ve Eğitim, Okul ve Değerler, Üniversite ve Değerler bölümlerinde oluşan bu eser değerlerin farklı boyutlarla ilişkisini incelemesi, değerlerin kaynağını ve tarihsel sürecini ortaya koyması, bireyin farklı gelişim dönemlerinde yapılması gereken değerler eğitimi hakkında fikir vermesi ve değer eğitiminin önemini yapılan araştırmalarla ortaya koyması açısından değer ve eğitimi alanında başvuru kitabı olarak kullanılabilir önemli bir eserdir.

Ülkemizde özellikle 2000 sonrası önem kazanan değerler ve eğitime katkı sağlayacak önemli bir konferans düzenlenmiştir. Bu konferans 2010 yılında gerçekleştirilen ‘Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı’dır.⁴² Bu çalışmada disiplinler arası bir tarzda değerler eğitiminin pedagojik anlamının yanı sıra, yükseköğretim, hukuk, medya, felsefe, ilahiyat, psikoloji, edebiyat ve sosyal bilimlerdeki izdüşümleri irdelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma değerler eğitiminin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması bakımından önemlidir. Değerler ve eğitimi alanında yapılan bir diğer çalışma da, Hayati Hökelekli tarafından 2011 yılında kaleme

⁴⁰ Mehmet Emin Ay vd., *Gençlik Dönemi ve Eğitimi 1 ve 2*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2003.

⁴¹ Recep Kaymakcan vd, (Ed), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2004.

⁴² Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı, İstanbul: Damla Yayınevi Yayınları, 2012.

alınan ‘Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi’⁴³ kitabıdır. Bu eser farklı erdemleri tanıtmayı, değerler ve eğitimini din-toplum-geçerlik ve okul bağlamında ele alması, farklı yönlerle ışık tutması yönüyle değerli bir çalışmadır.

Mehmet Zeki Aydın ve Şebnem Akyol Gürler’in 2012 yılında yazdığı ‘Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler Etkinlikler Kaynaklar’⁴⁴ adlı eseri; değerler eğitiminde var olan yaklaşımları, değer öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri ayrıntılı olarak irdelemektedir. Ayrıca değerler eğitimiyle ilgili okulda uygulanabilecek etkinlik örnekleri vermektedir. Yine Refik Turan ve Kadir Ulusoy’un editörlüğünü yaptığı içerisinde farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan hocaların makaleleri ve etkinlikleri bulunan ‘Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi,’⁴⁵ kitabı değer ve değerler eğitimini aile, toplum ve okul üçgeninde derinlemesine ele alarak, okuldaki farklı dersler yoluyla değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğini farklı yöntem, etkinlik ve örneklerle açıklamaya çalışan bir eserdir. Ayrıca araştırmamıza katkı sağlayacak ODKAB dersi ile ilgili yapılan bazı yüksek lisans ve doktora tezlerini burada tanıtmayı uygun gördük.

Yapılandırmacılığın DKAB dersine etkisini inceleyen bir çalışma 2010 yılında Mahmut Zengin tarafından ‘Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği’⁴⁶ doktora tezi olarak ortaya çıkmıştır. Bu iki eserde de yapılandırmacı anlayışın farklı boyutları ele alınmış ve DKAB öğretim programına uygunluğu değerlendirilmiştir.

2010 yılında Mehmet Bahçekapılı tarafından yapılan ‘Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)’⁴⁷ adlı doktora tezi hem Din

⁴³ Hayati Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2011.

⁴⁴ Mehmet Zeki Aydın ve Şebnem Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler, Etkinlikler Kaynaklar*, Ankara: Nobel Yayınları, 2018.

⁴⁵ Refik Turan ve Kadir Ulusoy, *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2014.

⁴⁶ Mahmut Zengin, *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2010.

⁴⁷ Mehmet Bahçekapılı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2010.

Kültürü ve Ahlak Bilgisinin teorik alt yapısını vermekte hem de ortaöğretim DKAB dersinin ve öğrenme alanlarının öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkililiğini araştırmaktadır. Ortaöğretim kademesinde DKAB öğretim programının kazanımlarının gerçekleşme düzeylerini araştıran bir diğer araştırma, Akif Akto tarafından 2010 yılında yapılan “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)”⁴⁸ doktora tezidir. Bu araştırmada öncelikle programın yapısı hakkında bilgi verilerek programın kuramsal çerçevesi oluşturulmuş, uygulama kısmında ise programın öğrenme alanlarındaki kazanımların öğrencilerin bağımsız değişkenlerine göre ne kadar edinildiği araştırılmıştır. Bu araştırma, araştırdığı konu ve yöntem açısından bizim araştırmamızla benzerlik göstermektedir.

Yapılandırmacılığın ODKAB ders kitaplarına nasıl yansıdığı ve öğretim programı-ders kitabı arasındaki uyumun ne ölçüde gerçekleştirilebildiğini konu edinen bir başka araştırma ise Safinaz Asri tarafından 2011 yılında hazırlanan “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu”⁴⁹ adlı doktora tezidir. ODKAB dersi hakkında yapılan bir diğer çalışma da 2017 yılında Nurullah Aydeniz tarafından yapılan “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi”⁵⁰ adlı doktora tezidir. Çalışmada resmi programda verilmek istenen kazanımlar ile okullarda resmi programın uygulanması esnasında ortaya çıkan farklılıklar ve yapılandırmacılık anlayışına göre hazırlanan program ile uygulamadaki program arasındaki benzerlik ve farklılıklar araştırılmaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ortaöğretim öğrencilerine etkisini, onların hayatı anlamlandırması ve birtakım sorunlarının çözümünde katkısını araştıran bazı alan araştırmaları da bulunmaktadır. Bunların bazıları şunlardır; 2018 yılında Ahmet Çakmak tarafından yapılan ‘Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile Hayatı

⁴⁸ Akif Akto, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2010.

⁴⁹ Safinaz Asri, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2011.

⁵⁰ Nurullah Aydeniz, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2017.

Anlamlandırma Arasında Dindarlık ve Sorumluluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi⁵¹ ve Mustafa Fatih Ay'ın yaptığı 'Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi İle Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi'⁵² adlı doktora tezleridir.'

⁵¹ Ahmet Çakmak, *Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi İle Hayatı Anlamlandırma Arasında Dindarlık ve Sorumluluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2018.

⁵² Mustafa Fatih Ay, *Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi İle Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2018.

I. BÖLÜM

DİN, EĞİTİM ve DEĞERLER EĞİTİMİ

1. Din, Eğitim ve Değerler

Din, tarih boyunca insanı, toplumu ve bu ikisinin ürettiği kültürü ve değerleri şekillendiren, değişmesini sağlayan önemli bir unsur olmuştur.⁵³ Nitekim Bergson'un "Geçmişte olduğu gibi bugün de ilimsiz, sanatsız, felsefesiz toplum vardır fakat dinsiz bir toplum asla"⁵⁴ ifadesi bu gerçekliği gözler önüne sermektedir. Bu nedenle öncelikle bireyin yaşamı boyunca bir şekilde içinde bulunduğu din ve eğitim kavramlarının tanımlanması konunun anlaşılması açısından önem arz etmektedir.

Din kavramının birçok tanımı var olmakla birlikte Bilgin, "Din, insanın kayıtsız şartsız mutlak varlığa yönelişi ve mutlak varlık tarafından kuşatılışdır"⁵⁵ demektedir. Din, aynı zamanda indiği toplumda bireyi ve toplumu şekillendiren bir unsur olduğundan eğitim ile de iç içe olan bir yönü vardır. Eğitim de din gibi, insanlık tarihi boyunca var olan bir gerçeklik olmuş, insan ve toplum yaşamının şekillenmesinde öncü rol oynamıştır.

Eğitim; bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerin ortaya çıkarılması ve istenilen yönde geliştirilmesidir.⁵⁶ Din eğitimi ise "insanın aşkın olan varlığa duyduğu dini duygunun ortaya çıkarılarak yetiştirilmesidir" denilebilir.⁵⁷ Din ve eğitimin temel hedefi, bireyin doğuştan getirdiği gizil güçleri ortaya çıkararak, yetiştirilen erdemli bireylerle, erdemli topluluklar meydana getirmektir. Bu bağlamda dinin ve eğitimin

⁵³ Yurdagül Mehmedoğlu, *Ahlaki ve Dini Gelişim "Çocuğum Değerlerimizi Öğreniyor"*, Ankara: Morpa Kültür Yayınları, 2003, s.8.

⁵⁴ Henri Bergson, *Ahlak ile Dinin İki Kaynağı*, (çev. Mehmet Karasan), Ankara, MEB Yayınları, 1962, s.127; Ramazan Karaman, *Sanayileşmenin Dini Etkisi (Mersin Örneği)*, Konya: Akın Ofset Yayınları, 2000, s.10-16.

⁵⁵ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Gün Yayınları, 2007, s.16.

⁵⁶ Beyza Bilgin, *İslam ve Çocuk*, Ankara: DİB Yayınları, 1991, s.126.

⁵⁷ Nas, *Çocukluk Dönemi Gelişim ve Din Eğitimi*, s.56.

amaçları büyük ölçüde birleşse de dinin, ölüm ve sonrası yaşamı şekillendiren yönünün olması,⁵⁸ insanın akli ve deneyimiyle cevaplayamayacağı sorulara cevap sunması⁵⁹ ve hayatın anlamını bulmada bireye yardım etmesi⁶⁰ yönüyle eğitimden ayrılır.

Din; ahlak, eğitim ve değerler sistemi olarak, insan ve toplum yaşamının her alanını ele alır ve ona hedef sağlar. Bu bakımdan dine dayalı değerler istikrarlıdır, farklı zaman ve zeminlerde göreceli olarak anlaşılır. Allah'ın sıfatlarından çıkarılan mutlaklardır. Çevre şartlarına göre değişim ve farklılık, sadece değerlerin önem ve odağında gerçekleşir. Değerde vurgunun değişiminde ve başkalaşmasında, bölgelere ve döneme göre göreceli önem değişir. Ancak değer anlamında bir değişim söz konusu değildir.⁶¹

İnsan zekâsının ürünü olan bilim, sanat, felsefe ve edebiyat gibi faaliyetler değişken ve izafi bir yapıya sahip olduğu ve kesinlik taşımadığı için belirsizliklere sahiptir. Değerler, tereddüt ve şüpheleri gidermede, hayatın hızına uymada, bireyi ruhen rahatlatıcı ve tatmin edici olmada ve huzurlu bir yaşamda önemli bir rol oynamaktadır. Bunları sağlayabilecek kaynak ise, inanç ve imandır. Çünkü değer değer olabilmesi için istikrarlı ve devamlı olması gereklidir. Bu yönüyle akla dayanan değerler istikrara dayanmadığından yaşamda kaos ve çalkantıya neden olur.⁶²

Aşkın kaynağa dayanan değerler, aynı zamanda bireylerin vicdani olarak eğitilmesini ve iç kontrolünü sağlar. Mutlak ve aşkın varlık olan Allah tarafından konulan değerlere uyulmaması, “insanı vahşi bir saldırgan veya insan yiyen bir canavara” dönüştürebilir. Çünkü kendi kendini yaratma sevdasına düşen insan bencil, egoist ve kendini beğenmiş bir varlık olabilir. Nitekim Carl Gustav Jung'un belirttiği gibi, günümüz dünyasında insanların huzursuzluğunun, mutsuzluğunun esas sebebi

⁵⁸ Dodurgalı, *Ailede Çocuğun Din Eğitimi*, s.20; Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.223-227.

⁵⁹ Fatih Çınar, "Din Öğretiminde Değerler Eğitimi", (Ed. Mevlüt Gündüz), *Değerler Eğitimi*, Ankara: Maya Akademi Yayınları, 2015, s.90-91.

⁶⁰ Âdem Akıncı, "Hayata Anlam Vermede Dini Değerlerin ve Dini Öğretimin Rolü", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 9, (2005), s.12-14.

⁶¹ Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.213-214; Mehmedoğlu, "Değer Oluşturucu ve Aktarıcı Konumuyla Aile", s.31-33.

⁶² Bolay, "Aşkın Değerler Buhranı", s.63-65; Ali Ulvi Mehmedoğlu, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 30, (2006), s.138-150.

aşkın değerler buhranıdır. Mutlak varlıkla bağlantının kopması ile yeni değerler arayan insan, kapitalizm ve sömürgeciliğin etkisiyle maddi ve geçici değerlerin hâkimiyetine girmiştir. Bu durum onu, maddenin ve zevklerin kölesi haline getirmiştir. Bu durumdan kurtulmak isteyenler, ya mutlak varlık tarafından konulan değerlere yönelmiş ya da maddeden kaynaklı hastalığı yine maddi yollarla tedavi etmeye çalışmıştır.⁶³

Din, birey ve toplum yaşamına yön vermesi yönüyle öğüt ve istekleri olan önemli bir değer sağlayıcıdır. Din, sadece ahlaki değer ve kurallar bütününe indirgenemese de değerler, her dinin önemli bir kısmını oluşturur. Nitekim din ve değerler arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda genel olarak dindarlık ile geleneksel ve modern değerler arasındaki ilişki ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarında, dindarlığın artması ile geleneksel değerlere yönelimde doğru, modern değerlere yönelimde ise ters orantı olduğu tespit edilmiştir.⁶⁴

Konunun teorik arka planı incelediğinde de Antikçağda birçok yunan filozofunun din ve değerler arasındaki ilişkiyi ontolojik olarak tartıştıkları görülmektedir. Nitekim Sokrat, Aristo ve Eflatun gibi filozoflar dini bizatihi iyi olması nedeniyle iyi olarak kabul etmişlerdir. Bu konuda Zervaniler iyilik ve kötülüğü farklı iki tanrıya izafe etmişlerdir. Maniheistler iyilik ve kötülüğün kaynağının insan olduğunu belirtmişlerdir. Sofistler ise insanı her şeyin ölçüsü sayarak, değerlerin öznel birer gerçeklik olduğu, dolayısıyla kişiden kişiye değişebileceğini söylemişlerdir. Yine Hristiyan filozoflardan St. Thomas ve St. Augustin, insandan bağımsız olarak bir kötülüğün olmadığını iddia etmişlerdir.⁶⁵

İslam toplumunda ise değerler konusu, daha hicri birinci asırdan itibaren hem kelam hem de Usul-i Fıkh ilimlerinde hüsün ve kübuh meselesi altında tartışılmıştır. Öncelikle Kur'an ayetleri ve Hz. Peygamberin hadislerinde belirtilen nelerin iyi-kötü, helal-haram, sevap-günah, maruf-münker olarak belirtildiği ele alınmış, sonrasında ise ortaya çıkan yeni durumlar karşısında bu hususu mükellefin fiilleri yönüyle ele alan

⁶³ Bolay, "Aşkın Değerler Buhranı", s.67-69.

⁶⁴ Recep Kaymakcan, "Gençlerin Dini Değerlere Bakışı: Türkiye ve Avrupa Karşılaştırması", 28-29 Mayıs 2010 Değerler Eğitimi Uluslararası Konferans Bildirileri, İstanbul: Damla Yayınevi, 2012, s.13-14.

⁶⁵ Ahmet Onay, "Dinin Değer Oluşturma Öğretisi", 28-29 Mayıs 2010 Değerler Eğitimi Uluslararası Konferans Bildirileri, İstanbul: Damla Yayınevi, 2012, s.31-36.

fetva ve içtihat müesseseleri çalıştırılmıştır. Bu konuda, helaller ve haramlar adında birçok eser yazılmış, değerlerin halka aktarımı, bir ibadet ve dini sorumluluk anlayışı içerisinde medresede, okulda, camide, sohbetlerde kısaca hayatın her alanında öğretilmeye çalışılmıştır.⁶⁶

İslam fihhında kelamcılar, değerlerin ne olduğundan çok, iyi ve kötünün nasıl bilinmesi ve belirlenmesi gerektiği konusunda önemli çalışmalar yapmışlardır. Genel olarak kelamcıların görüşleri üç grupta toplanmış ve her grup kendi iddiasını delillendirmeye çalışmıştır.

Şöyle ki, iyi ve kötünün;

- Eşari, şer'î delillere dayandığı ve sadece vahiyle bilinebileceği,
- Mutezile, insanın akli tarafından araştırılması ile ortaya çıkarılabileceği,
- Maturidi ise bazısının aklî bazısının da şer'î yollarla bilinebileceğini savunmuştur.⁶⁷

Din ile değer ilişkisi genel olarak ahlak-din düzleminde ve ahlakın dine veya akla dayanması üzerine tartışmalar yapılmıştır. Bu üç görüşten ilki, iyi ve kötünün bilinmesinde akli delil olarak görmezken; ikincisi, bu konuda şer'i kaynakları değil de akli ölçü alır. Üçüncü ise görüş akıl ile nakli bir arada telakki ederek iki delili birleştirir.

Kısacası din, getirdiği ilke ve değerler ile insan ve toplum yaşamını kuşatarak onları belirli yönlere kanalize eder. Din, değerler ile mensuplarının içsel ve dışsal olarak bir bütünlük, düzen ve güven içerisinde olmasına katkı sağlar. İnsanın anlam arayışına çözümler sunar. Dinden uzaklaşma değer kaybına neden olur. Bu da çeşitli bireysel ve toplumsal yaşamda sıkıntı, bunalım, yozlaşma ve değer yoksunluğuna neden olur. Öte yandan dine dayalı ahlaki değer ve kurallar, bireylerin aynı değerler etrafında sosyalleşmesini sağlar. Ayrıca dinin, birey ve toplum tarafından onaylanmayan suç ve sapkın davranışlara karşı toplumsal bir koruyuculuğu da bulunur.⁶⁸

⁶⁶ İlyas Çelebi, *Hüsün ve Kubuh*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1999, s.59-60.

⁶⁷ Oktay, "İslâm Düşüncesinde Ahlâkî Değerler ve Bunların Global Ahlâka Etkileri", s.136-139; Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s.116.

⁶⁸ Hökekleli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.191-244.

2. Gençlik Dönemi ve Değerler

İnsan hayatı, doğumdan ölüme kadar bir bütün olmakla birlikte, gelişim özellikleri bakımından farklı evrelere ayrılır. Bunlar; çocukluk, gençlik, yetişkinlik, orta yaş ve yaşlılık olmak üzere beş ana gelişim evresidir.⁶⁹ İnsana özgü olan bu gelişim evreleri, evrenseldir yani kültürden kültüre değişmez. Aynı kültürde yaşayan bireylerde, gelişim dönemlerine özgü bazı davranış farklılıkları gözlenebilir fakat tüm kültürlerde ve bireylerde insan gelişiminin genel niteliği ve oluşumu aynıdır.⁷⁰ Bu evreler içerisinde gençlik dönemi; çocukluk ile erişkinlik arasındaki gelişme, ruhsal olgunlaşma, bilgi, yaşantı, deney ve farklı gelişim özellikleri ile yaşama hazırlanıldığı bir dönemdir.⁷¹

Gelişimi etkileyen kalıtım, çevre ve zaman (kritik dönem) gençlerin, çocukluk döneminde edindiği gelişim özelliklerini farklılaştırır ve yeni formlara dönüştürür. Gelişim görevleri olarak bilinen bu durum, bireyin gelişim evrelerinde sahip olması gereken beceriler, yetenekler veya görevleri ifade eder. Bu görevlerin yerine getirilmesi, becerilerin ve yeteneklerin kazanılması bireyin mutluluğuna ve bir sonraki görevleri başarmasına kılavuzluk eder. Aksi durumda başarısız olan görevler ve kazanılamayan yetenekler, bireyde mutsuzluğa, toplumca onaylanmamaya ve sonraki görevleri yerine getirmede güçlük çekmeye yol açar.⁷² Bu nedenle bu dönemin gelişim görevlerinin ve gelişimsel özelliklerinin iyi bilinmesi ve gence uygun bir eğitimin verilmesi elzemdir.

Ergenlik; hayatın fırtınalı ve karışık dönemlerinin en yüksek noktasına eriştiği, yeni hayat tecrübelerinin edinildiği, içinde saklı kabiliyet ve yeteneklerin keşfedildiği, sosyal ilişkilerin genişlediği bir evredir. Yine gencin hayatı sorguladığı, birtakım soruları/sorunları çözmeye çalıştığı, olumlu-olumsuz davranışlar kazandığı, kendi

⁶⁹ Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s.251.

⁷⁰ Münire Erdem ve Yasemin Akman, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara: İstanbul Yayınları, 2015, s.21-41; Özcan Köknel, *Kimliğini Arayan Gençliğimiz*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi 2001, s.167.

⁷¹ Atalay Yörükoğlu, *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*, İstanbul: Özgür Yayınları, 2000, s.13.

⁷² Ayhan Aydın, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayınları, 1999, s.2; Mustafa Koç vd; *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları, 2001, s.23.

kararlarını almaya başladığı, kendini ve çevresini bilinçli bir şekilde sorgulayarak tanımaya çalıştığı bir zaman dilimidir.⁷³

Bu dönem kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki 13-17 yaş arası ilk ergenlik, ikincisi ise 17-21 yaş arasına denk gelen son ergenlik çağıdır. İlk ergenlik çağı, ortaöğretimde lise ve dengi okulların kademesini kapsar.⁷⁴ Ortaöğretim öğrencilerinin de içinde buldukları ergenliğin ilk yarısı, hızlı biyolojik, psikolojik ve sosyal değişikliklerin yaşandığı ve gencin bu değişimi, yoğun olarak hissettiği bir zaman dilimidir. İçinde bulunduğu gelişimsel döneme bağlı olarak, öğrencilerin anlama ve kavrama düzeyleri arasında farklılıklar olabilmektedir. Bu nedenle eğitim yaşantılarının, öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi gereklidir. Çünkü öğretim programlarında hangi tasarım anlayışları temel alınırsa alınsın, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerinin bilinmesi programın başarılı olmasında hayati öneme sahiptir.⁷⁵ Öğrencilerin gelişim düzeyleri üstündeki hedef ve davranışları kazanmaları mümkün değildir. Bu nedenle eğitim psikologları, gelişim psikolojisinin araştırma bulgularından yararlanarak, farklı gelişim dönemindeki öğrencilerin özelliklerini belirleyip, hedeflerin ve öğretim etkinliklerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde oluşturulması için çalışmalar yapmaktadırlar.⁷⁶

Günümüzdeki hızlı teknolojik gelişmeler, insan yaşamını kolaylaştırırken aynı zamanda ortaya çıkan olumsuzlukların da tüm insanlığa ulaşmasına sebep olmuştur. Bu durum, bireylerin şahit oldukları olaylardan kolayca etkilenmesine ve ekonomik, siyasi, sosyal, dini ve ahlaki alanlarda birtakım olumsuz tutum, düşünce ve davranış sergilemelerine neden olmuştur. Zira küreselleşme olgusu, tüm kültürleri ve toplumları etkileyerek dönüştürmeye devam etmektedir. Küreselleşme ile birlikte gelişen kültürel çoğulculuk, bireylerin kişiliğinde çoğul bir kimlik oluşturmuş ve parçalanmış hayatlara dönüştürmüştür. Postmodern dönemin ideolojisinin getirdiği tüketim kültürü ve haz ahlakı (hedonizm) yeni bir insan tipini ortaya çıkarmıştır. Bu insan tipi, bireyci, kendini beğenen, günlük mutluluklar peşinde koşan, anı yaşayan, internet bağımlısı,

⁷³ Arthur T. Jersild, *Gençlik Psikolojisi*, (Çev: İbrahim N. Özgür), İstanbul: Takıloğlu Matbaacılık ve Ambalaj Sanayi, 1978, s.5-15.

⁷⁴ İbrahim Ethem Başaran, *Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*, Ankara: Gül Yayınevi, 1991, s.41.

⁷⁵ Altaş, *Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, s.108-109.

⁷⁶ Erdem ve Akman, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, s.17.

fayda sağlayan her yolu mubah sayan, maziyi yok sayan, çıkarıcı, suçluluk tanımayan ve cinsel yönden her Őeye açık olan bir niteliktedir.⁷⁷ Küresel bir köy haline gelen dünyamızda yaşanan bu olumsuz durumu Benjamin R. Barber Şu ifadeler ile açıklamıştır:

“Medeni ve siyasi küreselleşmenin yokluğundaki ekonomik küreselleşme, kendi değerlerimizi küreselleŐtirmeksizin, kötülüklerimizi küreselleŐtirmemiz anlamına gelmektedir. Biz cinayeti, Őeytani silah ticaretini, terörü ve nefret propagandasını küreselleŐtirdik.... Biz uyurucu kullanımını, pornografiyi, kadın ve çocukları ticari meta haline getiren ‘pornografik turizmi’ küreselleŐtirdik.”⁷⁸

Gençlik, toplumsal yapıda önemli ve etkin bir kitleyi oluşturmaktadır. Bu kitlenin gücü nispetinde, geçmiş ile gelecek arasında köprü kurulur ve kültürel değerler başta olmak üzere tüm değerler sonraki nesle aktarılır. Bu nedenle gençlerin sahip olduğu değerler ve değer yargıları toplumsal ve kültürel devamlılık yönüyle oldukça önemlidir.⁷⁹ Modernleşme süreciyle birlikte toplumsal hayatta yaşanan değerişim en çok, geçmiş ile gelecek arasında köprü konumunda olan gençleri etkilemiştir.⁸⁰ Çünkü gençlik, kendine has özellikleri olan, sağlıklı bir kimlik ve kişilik gelişiminin ve istikrarlı değerlere sahip olma arayışının yaşandığı bir evredir. Aynı zamanda bu dönem, bazı radikal kararların alındığı, tutarsız tutum ve davranışların sergilendiği, çalkantılı ruh haline sahip olunan çağdır. Bu nedenle gençler, bu çağda olumsuz birtakım tutum ve davranışları kolayca edinebilmektedirler.⁸¹

Özellikle gençlerde yoğun olarak görülen Şiddet ve cinayet, cinsellik ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar, alkol ve uyurucu bağımlılığı, psikolojik bunalımlar ve

⁷⁷ Veysel Bozkurt, *Püritanizmden Hedonizme Yeni Çalışma Etiği*, Bursa: Alesta Yayınları, 2000, s.44-52; Ersan Ersoy, “Değerşen Değerler Dünyasında Gençliğin Ahlakla İmtihanı”, *25 Nisan 2014 Uluslararası Gençler ve Değerler Sempozyumu*, s.280-283; Mehmet Bayyigit, “Gençlerin Dini İnanç, İbadet ve Problemlerine Bağlamsal Bir Bakış”, (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik Dönemi ve Eğitimi 2*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2003, s.221-223.

⁷⁸ Benjamin R., Barber, “Challenges to the Common Good in the Age of Globalism,” *Social Education*, Cilt 64, Sıra 1, (Ocak 2000), s.9.

⁷⁹ Ersoy, “Değerşen Değerler Dünyasında Gençliğin Ahlakla İmtihanı”, s.271.

⁸⁰ İsmail Akyüz, “Türkiye’de Gençlik, Din ve Değerler Konusunda Yapılan Ampirik AraŐtımların Yöntem ve İçerik Analizi” *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt XVII, Sayı 30 (2014/2), s.1.

⁸¹ Ersoy, “Değerşen Değerler Dünyasında Gençliğin Ahlakla İmtihanı”, s.277; Ahmet Aslan, *Ortaöğretim Gençliğinin Kimlik Oluşumunda Aile, Din ve Medyanın Etkileri (Çarşamba Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 2014, s.10-27.

intihar, şiddet ve cinayet gibi olumsuz tutum ve davranışlar bireysellikten çıkarak, toplumsal hatta küresel ölçekte problemlere dönüşmüştür. Yeni nesilde oluşan böyle bir karakter yapısı, toplumsal hayata büyük riskler taşımaktadır.⁸² Köknel, ülkemizde yaşanan suç ve şiddet olaylarına karışan gençlerin ruhsal yapısını şöyle analiz etmiştir:

“Bu gençlerde alabildiğine sınırsız bir özerklik eğilimi vardır. Her tür yetkiye karşı çıkarlar, tepki gösterirler. Fiziki güce hayran olup, bütün sorunların fiziki güçle çözüleceği inancı içindedirler. Maddi doyum peşinde koşarlar. Cinsel yaşama ve bu yaşamın sapıklıklarına eğilim gösterirler. Geniş düş dünyaları içinde daima yeni ve değişik serüvenlerin peşinden koşarlar. Gerçekler karşısında kolay ve çabuk hırçınlaşır, kriz geçirir, ölçüsüz, gereksiz tepki gösterirler. Kendi başlarına güvenli ve yeterli olmadıkları için daima ufak gruplar oluşturur onlarla birlikte yaşar, birlikte eyleme girerler. Alkol ve uyuşturucu kullanmaya büyük eğilim gösterirler.”⁸³

Bu konuda yapılan araştırma bulgularına göre, gençlerin gözünde aile kurumunun bireysel ve toplumsal önemini giderek kaybettiği ve sıradan bir ilişkiye döndüğü söylenebilir. Ayrıca gençler arasında alkol, sigara ve uyuşturucu gibi alışkanlıklarda artış, parasal değeri yüksek olan popüler mesleklere ilgi, acelecilik, sabırsızlık, hızlı bir tüketici olma, tatminsizlik, bireysel yararın toplumsal yararın önüne geçmesi, farklı toplumların değerlerini kolayca benimseme, bilgiye verilen değersizlik gibi özelliklerin mevcut olduğu da belirlenmiştir.⁸⁴ Yine gençlerin değer tercihlerinde bireyselleşme ve dünyevileşmenin yoğun bir şekilde etkili olduğu; zengin olmak, özgür olmak, şöhret olmak gibi tercihlerin ilk; manevi değerlerin de son sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir.⁸⁵

Sonuç olarak bu tür problemlerin çözülmesinde ekonomik, sosyal, özellikle de eğitim politikalarında ciddi revizyon gereklidir. Bu sorunların çoğunlukla ergenlik döneminde ortaya çıkması nedeniyle bu yaşlarda verilecek ahlak eğitimi ve bu yöndeki

⁸² Ersoy, “Değişen Değerler Dünyasında Gençliğin Ahlakla İmtihani”, s.270-284.

⁸³ Köknel, *Kimliğini Arayan Gençliğimiz*, s.357.

⁸⁴ Nazmi Avcı, “Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği”, (Ed. Recep Kaymakçan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.849-850; Fatih Çınar, “Gençlik Değerler ve Bağımlılık Profilleri Üzerine Bir Araştırma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 43, (2019), s.171; Hakan Sarıçam vd., “Ergenlerde İnsani Değerler ve Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, (2014), s.1325-1342; Ersoy, “Değişen Değerler Dünyasında Gençliğin Ahlakla İmtihani”, s.270-284.

⁸⁵ Çınar, “Gençlik Değerler ve Bağımlılık Profilleri Üzerine Bir Araştırma”, s.172.

çabalar oldukça önemlidir. Özellikle okullarda ahlak eğitimi yönüyle DKAB dersi önemli bir derstir. Bu derste bir yandan dinin kültürel boyutu öğrencilere verilirken diğer yandan da onlara ahlak ve değerlere ilişkin birtakım tutum ve davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır.⁸⁶

3. Değer Kavramı ve Değerlerin Kaynağı

Değer kavramı, iktisattan etiğe, felsefeden sosyolojiye, dini ilimlerden, tarih ve matematik gibi beşeri bilimlere kadar birçok disiplin tarafından kullanılan ve aynı disiplinler altında dahi farklı tanımları olan oldukça geniş bir kavramdır. Günlük dilde bir şeyin kıymetini belirtmek için kullanılan değer, sözlükte bir şeyin öneminin belirlenmesini sağlayan soyut ölçü, herhangi bir şeyin karşılığı, kıymeti olarak tanımlanmaktadır.⁸⁷ Özellikle insan davranışlarını ele alması ve yorumlaması nedeniyle⁸⁸ değer, sosyal bilimlerin her alanında üzerinde önemle durulan, farklı yönleriyle ve bakış açılarıyla tanımlanan bir kavram olmuştur. Sosyal bilimlerde kullanılan en yaygın tanıma göre değer; toplum içerisinde, bireylerin davranışlarını belirlemede ve yönlendirmede, başkalarını ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütler; idealleri, arzulanan davranışları ve yaşam biçimlerini ifade eden, doğru kararlar alınmasında bireye yardım eden genel ilkelerdir.⁸⁹

Hökelekli'ye göre, insan benliği iç içe geçmiş dürtüler, ülkü ve değerler olmak üzere iki yapıdan oluşur. Bu yapılardan dürtüler, insanın doğuştan getirdiği doğal eğilimi; ülküler ve değerler ise bireyin toplum içerisinde edindiği kültürel normları yansıtır. Aynı zamanda insanın algı ve biliş dünyası, olgular ya da gerçekler ile değerler ve anlam olarak iki kategoriden oluşur. İnsanın tüm yaşantısı güzel-çirkin, doğru-yanlış, iyi-kötü, sevap-günah gibi değerlendirme tarzları ile anlam kazanır. Birey çevresiyle iletişimi ve etkileşimi sonucunda değerleri keşfeder ve bu değerler

⁸⁶ İbrahim Turan, "Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri" *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 40, (Erzurum 2013), s.271-294; Nesrin E. Çilingiroğlu, "HIV/AIDS Epidemisinin Ekonomik Yönü", (Ed. Serhat Ünal), *Güncel Bilgiler Işığında HIV/AIDS*, Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi, 1998, s.224-244.

⁸⁷ Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları, 2005, s.483.

⁸⁸ Kadir Ulusoy ve Ali Arslan, "Değerli Bir Kavram Olarak Değer ve Değerler Eğitimi", (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.2.

⁸⁹ E. Ö. İmamoğlu ve Z. Karakitapoğlu Aygün, "1970'lerden 1990'lara Değerler: Üniversite Düzeyinde Gözlenen Zaman, Kuşak ve Cinsiyet Farklılıkları", *Türk Psikoloji Dergisi*, Cilt 14, Sayı 44, (1999), s.2.

aracılığıyla kendi varlığının ve kimliğinin boyutlarını fark eder. Başka bir deyişle değerler, bireylerin eylem ve davranışlarına rehberlik eden, onların güzelliğini, yerindeliğini, etkililiğini ve ahlakiliğini belirleyen ilke ve standartlardır.⁹⁰

Değer kavramı, olmuş olandan çok, olması gerekeni ifade eder. Bu yönüyle değer, teoriden çok uygulamaya dönük bir özellik taşır. Kısaca o uygulamaya ve ideale yöneliktir.⁹¹ Aynı zamanda bireylerin davranışlarına ve hayatlarına yön veren değerlerin, illaki somut olmasına gerek yoktur. Örneğin; adalet ve dostluk gibi soyut değerler ancak birinin bu değerleri eyleme geçirdiği zaman görülebilir.⁹² Değer bir değerlendirme işi değildir. Bir davranışa iyi, güzel, doğru demek değerlendirme; adalet, sorumluluk, güvenilirlik, dostluk ise bir değerdir.

Değerler insan hayatını düzenleyen, davranışlarına yön veren, güdüleyen ve birlikte yaşamayı mümkün kılan köklü inançlardır.⁹³ Bu inançların kaynağıyla ilgili genellikle iki iddia bulunmaktadır. Bunlardan ilki değerlerin mutlak bir varlık tarafından konulduğu, ikincisi ise insanlar tarafından oluşturulduğudur.⁹⁴

Bolay'a göre, değerlerin kaynağı bilgi ve inançtır. Değer, insanların nesnelere olan ilişkisinden ortaya çıkar. Toplumsallaşan insan, başkaları ile iletişim ve etkileşim sonucunda değerleri üretir. Felsefecilere göre ise değer, ya doğrudan insan tarafından üretilir ya da ilahi kaynaktan esinlenerek insan tarafından oluşturulur. Bir başka deyişle değerlerin yaratıcısı, koruyucusu ve yaşatıcısı insandır. Aynı zamanda insan, mutlak varlığın koyduğu esaslara göre değer üretir ve değiştirir. Çünkü sanat, ahlak ve dini değerlerde bilginin payı düzey yönüyle daha azken, inancın payı en yüksek seviyededir.⁹⁵

⁹⁰ Hayati Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2013, s.285-286.

⁹¹ Süleyman Hayri Bolay, "Aşkın Değerler Buhranı", (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.60.

⁹² Mehmet Zeki Aydın ve Şebnem Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, Ankara: Nobel Yayınları, 2018, s.3.

⁹³ Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.1-4.

⁹⁴ Oktay Akbaş, "Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi", (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.692; Faysal Özdaş, *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ 2013, s.16-18; Yurdagül Mehmedoğlu, "Değer Oluşturucu ve Aktarıcı Konumuyla Aile", *Diyanet İlmî Dergisi*, Cilt 40, Sayı 2, (2004), s.32-34.

⁹⁵ Bolay, "Aşkın Değerler Buhranı", s.56-62.

Değer konusu, geniş bir perspektifle incelendiğinde; değerlerin kaynağının toplumun gelenek ve görenekleri olduğu görülmektedir. Yani değerler, kültür ile doğrudan ilişkilidir ve ondan ayrı düşünülemez.⁹⁶ Kültür ise, herhangi bir toplumun diğer toplumlarla ilişkileri sonucunda ürettiği, geliştirdiği ve sonraki nesillere aktardığı maddi ve manevi birikimlerdir. Başka bir deyişle kültür, toplum içerisinde paylaşılan değerler, inançlar, ideolojiler ve yaşantıların tamamıdır. Ancak toplumsal açıdan değerler, insan ile toplumun karşılıklı ilişkisiyle birbirlerini üretme süreçlerinden etkilenir. Örneğin; dinin toplumsal yaşamın merkezinde olduğu topluluklarda, değerlerin kaynağı baskın olarak dindir. Ancak toplumsal hayatta dinin önemi azaldığında, değerlere ilişkin algı ve yaşam pratiği de değişir. Toplumsal birliğin ve dayanışmanın devam etmesinde, öncelikle bir arayış dönemi yaşanır, sonrasında ise zamanla başka değerler öne çıkar.⁹⁷

Her toplumun kültürel özelliklerini yansıtan kendine özgü vatan, millet, devlet, bayrak, dil, gelenek ve görenek gibi değerleri vardır. Aynı zamanda özgürlük, demokrasi, eşitlik, barış, bilimsel düşünce, insan hakları gibi evrensel değerler de bulunmaktadır. Çünkü değerler, medeniyetlere hatta aynı medeniyetin içerisinde yaşamını sürdüren gruplara ve sosyal kategorilere göre kültürden kültüre ve aynı kültürde, zamana göre farklılık gösterebilir. Bu durum değerlerin izafiliği olarak tanımlanır.⁹⁸ Ancak toplumsal değerler, kültürel farklılıklar nedeniyle toplumları birbirinden farklılaştırırken, evrensel değerler tüm insanlığı ortak bir noktada birleştirebilir.

⁹⁶ Battal Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya 2015, s.17.

⁹⁷ Ulusoy ve Arslan, “Değerli Bir Kavram Olarak Değer ve Değerler Eğitimi”, s.2; Recep Kaymakcan, “Gençlerin Dini Değerlere Bakışı: Türkiye ve Avrupa Karşılaştırması”, *28-29 Mayıs 2010 Değerler Eğitimi Uluslararası Konferans Bildirileri*, İstanbul: Damla Yayınevi, 2012, s.13-13; Kubilay Yazıcı, “Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış,” *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı 19, (2006), s.499-521.

⁹⁸ Taha Yazar, “Toplumsal Yaşam ve Değerler”, (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.102-105; Faysal Özdaş, *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ 2013, s.23.

4. Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlerin Değişimi

Aydınlanma dönemi ile birlikte hızlanan bilim ve teknolojiye ilişkin ilerlemeler, bireylerin ve toplumların yaşamlarını derinden etkileyerek modern bir dünyanın kapılarını aralamıştır. Ancak yaşanan bu hızlı değişimlerin, maddi unsurları ile insan yaşamını kolaylaştırdığı gibi birey ve toplum yaşamında var olan geleneksel manevi unsurlarda da olumsuz bazı değişimlere neden olmuştur. Bu durumun sonucunda yaşanan kültürel değişim ve dönüşüm, modern dünyadaki tüm canlı cansız varlıkları olumsuz yönde etkilemiştir. Özellikle de son elli yıldır modern dünyanın yaşadığı bunalımdan söz eden pek çok araştırmacı ve düşünür, ortaya çıkan bu olumsuzlukların dünyayı yaşanılabilir bir yer olmaktan çıkardığını; bu nedenle de insanın kendi elleriyle kıyametini hazırladığı uyarısında bulunmuştur.⁹⁹ Modernleşmenin getirdiği bu değişim ve bunun birey ve toplum yaşamındaki etkileri maddeler halinde sunulmuştur:

1. İnsanoğlunun birkaç asırdır bilimsel ve teknolojik alanda gerçekleştirdiği ilerlemeler ile dünya, maddi anlamda hiç olmadığı kadar zenginleşmiş; sağlık, uzay sanayi ve savaş teknolojisi gibi alanlarda büyük atılımlar gerçekleştirilmiştir. Ancak yaşanan ekonomik refah, gerçek manada medeniyetin gelişmesine etki etmediği gibi manevi ve insani değerlerde çöküntülere neden olmuştur. Yaşanan değişimler sonucunda çağdaş dünyanın meyvesi mutluluk, barış, eşitlik, sosyal adalet gibi manevi ve insani değerler olması gerekirken; şiddet, nefret, sömürü, savaş ve sosyo-ekonomik adaletsizlik, açlık, yoksulluk gibi pek çok insanlık dışı değerler dünyaya hâkim olmuştur.¹⁰⁰

2. Modernleşme sonrası bilim ve teknoloji çılgınlığı ile ortaya çıkan acımasız rekabet ve sömürü düzeni, küreselleşme ile birlikte aşırı hız kazanmıştır. Bu durum bireysel ve toplumsal yaşamda hayati öneme sahip olan adalet, merhamet, barış, dayanışma, sorumluluk, hoşgörü, dürüstlük gibi geleneksel değerlerde köklü bir değişime, yıpranmaya ve sarsılmaya sebep olmuştur.¹⁰¹

⁹⁹ Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.266.

¹⁰⁰ Mustafa Köylü, "Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç", (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.287-288.

¹⁰¹ Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.267.

3. İnsanın tüm ilgi ve dikkatlerinin maddi ve bilişsel yöne çevrildiği manevi yönünün duygu ve gönül dünyasının ihmal edildiği bir dünyada insanlık olumsuz birçok sorunla baş başa kaldı. Geleneksel değerlerin sarsılması ile bireyler sağlıklı bir gelişimden yoksun bırakıldı. Niçin yaşadığını bilemeyen bireylerde huzursuzluk, bıkkınlık ve stres gibi anlam boşluğu ortaya çıktı. Ayrıca insanların otomatikleşmesine, hayatlarının donuklaşmasına, kendilerine ve doğaya yabancılaşmalarına neden oldu.¹⁰² Modern dünyaya hâkim olan para, ün, güç gibi değerlerin geleneksel değerleri değiştirmesi ve yerine yenilerini koyması nedeniyle de bireylerin kimlik ve kişiliklerinde olumsuz değişimler meydana geldi.¹⁰³

4. Dünyada bir yandan kültürel değişim ve küreselleşme olgusu yaşanırken diğer yandan da milliyetçilik, radikalizm, yabancılara karşı ayrımcılık, şiddet ve nefret duyguları iyice belirginleşti. Bir yandan dini ve kültürel farklılıkların toplumsal yapıda sorun yaratmayacağı vurgulanırken diğer yandan da medeniyetlerin çatışmasından söz edilmeye başlandı. Kısaca tolerans ve toleranssızlık bir arada yaşanır oldu.¹⁰⁴

5. Modern dünyanın küreselleşmesi ile birlikte dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan savaş ve terörizm gibi çeşitli felaketler anında dünyanın diğer yerlerinde hissedildi. Bu durum diğer insanlarda güven bunalımı yaşanmasına sebep oldu. Ayrıca internet teknolojisi ile dünyanın çeşitli yerlerinde sanal arkadaşlıklar kuran kişiler, başkalarıyla duygularını paylaşıyorlar da yalnızlaşmaya başladılar.¹⁰⁵

6. Dünya üzerinde değerlerin itibar kaybetmesi yeni bir durum olmamakla birlikte özellikle 19. yüzyılda modernleşme sonrası yayılan pozitivizm düşüncesi değerler levhasını tersine çevirmiştir. Nitekim Nietzsche'nin Batı'da Hristiyan değerlerinin toplumdaki geçerliliğinin olmadığını gördüğünde Tanrı'nın ölmüş olduğunu ilan etmesi bu durumu gözler önüne sermiştir. Ona göre "üst insan" değerleri tersine çevirerek bütün değerleri yeniden düzenleyecekti.¹⁰⁶ Yaşanan bu gelişme, modernleşmenin başladığı Batı uygarlığında hâkim olan Yahudilik ve Hristiyanlığa ait

¹⁰² Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.266.

¹⁰³ Ayşe Sıdika Oktay, "İslâm Düşüncesinde Ahlâkî Değerler ve Bunların Global Ahlâka Etkileri", (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.135.

¹⁰⁴ Köylü, "Küresel Bağlamda Değerler Eğitime Duyulan İhtiyaç", s.288; Karakaya, "Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Etik Değerlere Kritik Bir Yaklaşım-Sorunlar ve Çözümler-", s.203-206.

¹⁰⁵ Köylü, "Küresel Bağlamda Değerler Eğitime Duyulan İhtiyaç", s.289.

¹⁰⁶ Bolay, "Aşkın Değerler Buhanı", s.55.

değerler, akılcı ve hümanist değerlerin güçlenmesi ile derin bir yara aldı. Bu itibarla ilahi kaynaktan beslenen normatif değerler, yerini sübjektif bir tavırla oluşan faydacılık temelli değerlere bıraktı. Böylece modern dünyada bireyin faydası, toplumun faydasının ve menfaatinin önüne geçti. Bunun sonucunda da dünyevi-akılcı değerlerin topluma hâkim olması, Batı dünyasını yüksek ahlaki değerlere ulaştıramadığı gibi aksine ahlaki çöküş ve bunalıma itti.¹⁰⁷

7. Modernleşmenin dinamiklerini harekete geçiren ve yönlendiren endüstrinin ve kapitalizmin toplumda ortaya çıkardığı yapısal değişiklikler, değerler sistemini baskıladı. Bu durum toplumsal kurumlarda değişimi kaçınılmaz kıldı. Ayrıca günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişim, değerleri de hızlı bir şekilde değiştirdi. Böylece birbirlerine zıt değerler bir arada yaşamaya başladı. Yeni değerlerin toplumu yönlendirmekten uzak olması hatta toplumda kaos çıkarabilecek bir hal alması, bireylerin kendilerini suç ortamında bulmasına sebep oldu. Ayrıca bu durum medya, eğitim sistemleri ve toplumun en küçük yapı birimi olan ailede yaşanan değerler arasında eşgüdümü bozdu. Yine medya aracılığıyla yaygınlaştırılan, kültür endüstrilerinin ürettiği kitle kültürü ve popüler kültür yoluyla da geleneksel kültürün alternatifi oluşturuldu. Bunun sonucunda da toplumların geçmişten getirdiği kodlar bozuldu ve yerine birtakım ara sentezler konuldu.¹⁰⁸

8. Modernizm ve sekülerizmin etkisiyle din ve dini değerler toplumsal hayattan çıkarılarak vicdani bir mesele ve kültürel bir değer olarak görüldü. Postmodern dönemde ise küreselleşme olgusu ile birlikte 1970’li yıllardan sonra dine geri dönüş başladı ve yeni dini akımlar ortaya çıktı. Ancak bu süreçte yine din, çoğunlukla “özel ve şahsi bir konu” olarak görülmeye devam ederken aynı zamanda seküler hayat dini bir karaktere dönüştürülmeye çalışıldı. Nitekim reklam amacıyla dini içerik ve konuların işlenmesi, dini bir kavram olan şehitliğin demokrasi ve görev şehidi gibi kullanılmaya başlanması bunun göstergelerinden sadece bir tanesidir. Sonuçta yukarıda yaşanan dini dönüş, tezat bir şekilde dünyada ahlaki manada inanılmaz bir erozyona sebep oldu. Bu durum bireysel nitelikli evlilik öncesi cinsel ilişki, cinsel

¹⁰⁷ Leslie Lipson, *Uygarlığın Ahlaki Bunalımları*, (çev. Jale Çam Yeşiltaş), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2000, s.291-297; Anthony Giddens, *Modernliğin Sonuçları*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2018, s.21-31;

¹⁰⁸ Nimet Önür, “Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.157-161.

yolla geçen hastalıklar, şiddet ve cinayet, alkol ve uyuşturucu kullanımı, intihar, dışlanmışlık ve yalnızlık gibi ahlaki sorunlar; toplumsal ve küresel bağlamda ise geleneksel aile yapısının yok olması (kürtaj, yabancılaşma), savaş, çatışma ve şiddet, sosyoekonomik adaletsizlik gibi dünya genelinde ahlaki çözümlerin yaşanmasına neden oldu.¹⁰⁹

5. Değerler Eğitiminin Tarihi, Amacı ve Önemi

Tarih boyunca Müslüman ve Hristiyan dünyasında eğitim, dini bir nitelik taşımaktaydı. Dini eğitim evde, camide, kilisede, sokakta informal; okulda örgün ve yaygın olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitimde her Müslümana, İslam dininin inanç, ibadet, dini değerler ve çeşitli konular hakkında bilgi vermek amacı güdülmekteydi. Başka bir deyişle eğitimin temel amacı, dinin ana kaynaklarına dayalı iyi bir Müslüman yetiştirmektir. Buna göre İslam dünyasında eğitimin iki ana kaynağı Kur'an ve Sünnet, Batı dünyasında ise vahiy yani İncil-Hz. İsa ve kilisenin emirleriydi. Bu yüzden eğitimin dini amaçlar gütmeye verilecek değerlerin de din merkezli olmasına etki etmiş, din ve ahlak eğitimi, değerler eğitimi ile eş anlamlı kullanılmıştır.¹¹⁰ Ancak modern dünyanın getirdiği seküler anlayış ile eğitimin dini özelliği ortadan kalkmaya başladı. Böylece dinin ve toplumun değer sistemi arasındaki bağ kopararak, din dışı değerler ve ahlak anlayışları ortaya çıktı. Bu yüzden artık din, değerlerin tek kaynağı değil sadece kaynaklarından biri oldu.¹¹¹ Küreselleşme ile birlikte seküler eğitim

¹⁰⁹ Köylü, "Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç", s.290-308; M. Naci Kula, "Küreselleşme, Ruh Sağlığı ve Din", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, (2005), s.15-27; Mustafa Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2006, s.37-146.

¹¹⁰ Muhammed Kutup, "Eğitimde Dinin Rolü", Seyyid Muhammed Nakib El- Attas, *İslami Eğitim* (Çev. Ali Çaksu), İstanbul: Endülüs Yayınları, 1991, s.82; Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1992, s.16; Beyza Bilgin ve Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, Ankara: Gün Yayıncılık, 1999, s.3; Hans-Georg Ziebertz, "Çokkültürlü Toplumda Değerler Eğitimi Modeli", (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.445; Seyfullah Bazarkulov, *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008, s.30-33; Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002, s.1.

¹¹¹ Seyfi Kenan, "Modern Eğitimde Değer Arayışları", *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2007), s.30; Seyfi Kenan, "Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?", (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi* İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.275-287; Necmettin Tozlu ve Cem Topsakal, "Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi", (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.177-201; Mehmet Arslan, "Türk Eğitim Sisteminde Değerler Sorunu ve Eğitim Programlarına Yansımaları", (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.634-655; Seyfullah Bazarkulov, *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*, s.1-4.

anlayışları yaygınlık kazanmaya devam etmiştir. Ancak zamanla yaşanan ahlaki kaos ve bunalımı aşmada seküler eğitimin yanı sıra ahlak ve değerler eğitimi gündeme geldi.

Bu süreçte değerler eğitimi alanında ilk çalışmalar 1920’li yıllarda karakter eğitimi adı altında Amerikada başladı. Ancak değerler eğitimi adıyla yapılan çalışmalar 1970’li yıllardan sonra yayımlanabildi. Özellikle bu yayınlar ve çalışmalar içerisinde Rokeach, How, Raths, Simon, Harmin, Kohlberg ve Kirschenbaum gibi isimler ön plana çıkmıştır. Ayrıca bu yıllarda değerler eğitiminde, geleneksel yöntem olan değer aktarımından farklı olarak, herkesin kendi değerini açıkladığı ve yaşadığı bir döneme girildi. Geleneksel kültüre ait değerler ve roller genç kuşaklar tarafından ciddi bir biçimde sorgulandı. Bu süreçte kurallar koyduğu için özgürlükleri sınırlandırdığı düşünülen din, devlet ve aile gibi kurumlar olumsuz etkilendi.¹¹²

1980 ve 1990’lı yıllara gelindiğinde, aileler, toplum eleştirmenleri, siyasi partiler ve dini liderler, tekrar geleneksel değerlere dönüş yaparak; iç disiplin, sorumluluk, saygı, aile, vatan sevgisi ve başkalarına hizmet gibi değerleri öne çıkardılar.¹¹³ 1990’larda bireysel, toplumsal ve ahlaki değerlere verilen değer azalırken, bireysel uyuma dayanan değerler öne çıktı. 2000’li yıllar sonrasında ise, ortaya çıkan toplumsal ve küresel sorunları çözmeye ahlak ve değerler eğitiminin popüleritesi yükselmiş, bu konuda hem dünyada hem de ülkemizde yapılan çalışmaların sayısı hızla artmıştır.¹¹⁴

Değerler eğitiminin birçok önemi ve amacı vardır. Değerler eğitiminin amaçları bireysel, toplumsal ve evrensel olarak sınıflandırılabilir. Ancak bireysel amacın gerçekleşmesi aynı zamanda toplumsal ve evrensel amaçlara katkı sağlar. Bunları maddeler halinde şöyle sıralayabiliriz.

¹¹² Howard Kirschenbaum, *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Massachusetts: Allyn&Bacon Company, 1995’den akt. Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, s.64; David Carr, “Moral Formation, Cultural Attachment or Social Control: What’s The Point of Valueseducation?”, *Educational Theory*, Volume 50, Issue 1, (Winter 2000), s.49.

¹¹³ Kirschenbaum, *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, s.6’den akt. Özdaş, Ortaokullarda *Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, s.34-36.

¹¹⁴ İsmail H. Demircioğlu ve Muhammet A. Tokdemir, “Değerleri Oluşturma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 15, (Haziran 2008), s.73; Hayati Hökelekli ve Turgay Gündüz, “Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.386.

1. Değerler eğitimi, “ahlaki değerlerin ve prensiplerin kazandırılmasına özendirilen ve bireyleri gençlikten yetişkinliğe taşıyan bir eğitim etkinliğidir.” Bu amaçla değer eğitiminin amacı, bireyleri sorumluluk sahibi ve ahlaki yargıya sahip olarak yetiştirmektir.¹¹⁵

2. Her toplum sahip olduğu değerleri yeni yetişen nesile aktarmak ister. Çünkü bu toplumsal bütünlük, huzur ve devamlılık için hayati öneme sahiptir. Bu önem sebebiyle değerlerden arınmış bir eğitim anlayışı düşünülemez. Çünkü eğitimin hedeflerinden biri de toplum tarafından kabul edilmiş ortak değerleri, yeni yetişen nesillere aktarmak ve öğretmektir. Böylece çocuk ve gençlerin iyi birer insan ve vatandaş, kendisi ve çevresiyle uyumlu ve barışık kimseler olmalarına yardımcı olmaya çalışılır.¹¹⁶

3. Değerler eğitimi, öğrenilmesi istenen bilginin yanı sıra öğrencinin kişiliğini geliştirmesini ve iyileştirmesini, topluma karşı bireyin sorumluluklarını öğrenmesini de içine alır. Çünkü her bir toplum kendi değerini benimseyen, onları hayatına aksettiren bireyler yetiştirmek ister. Bu sayede bireyler, yaşadıkları topluma entegre olurlar, sosyalleşirler ve kültürel ait olma duygusuna sahip olmayı öğrenirler.¹¹⁷

4. Değerler eğitiminde bir diğer amaç, çocukta doğuştan var olan iyi özelliklerin ortaya çıkararak, kendisine ve topluma yararlı olacak değerleri, onun psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimine uyumlu olarak edinmesini sağlamaktır. Ayrıca çocuk ve gencin iyi özellikleri ile kişiliğinin farklı yönlerinin gelişmesini sağlamak, bireyi ahlaki davranışlarla donatarak, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak da amaçlanmaktadır.¹¹⁸

5. Alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, psikolojik sorunlar ve intihar, şiddet ve cinayet, cinsellik ve bulaşıcı hastalıklar, madde bağımlılığı, paraya tapma gibi bireysel, toplumsal hatta küresel sorunlardan bireyi ve toplumu korumak da amaçlanır. Böylece değerler eğitimi bireyde ve toplumda ortaya çıkacak haz ve menfaat ahlakı yerine, erdem ahlakının yaygınlık kazanmasına imkân verir.¹¹⁹

¹¹⁵ E. Arslan, “Eğitimde Bir Arayış: Değerler Eğitimi”, *Antalya 28-29 Mayıs 2013 Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu*, s.18-23.

¹¹⁶ Hökelekli, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, s.7.

¹¹⁷ Ulusoy ve Arslan, “Değerli Bir Kavram Olarak Değer ve Değerler Eğitimi”, s.6.

¹¹⁸ Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.16.

¹¹⁹ Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.277; Çekin, “Değer Açısından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımları: Bir İçerik Analizi”, s.106.

6. Değerler eğitimi, vicdan eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak, bireysel ve toplumsal roller yönüyle bireyin iç muhasebe yapmasına ve doğru davranışları bulmasına rehberlik eder. Ayrıca hayata tüketici ve maddi yönden ziyade manevi bir perspektiften bakabilme yetisi kazandırır. Öte yandan kitle iletişim araçları ile sunulan değerlerin manevi ve insani değerler üzerinde meydana getirdiği tahribatı önlemede eğitim ile direnç görevi oluşturur.¹²⁰

7. Bireyin başkalarından ne beklemesi ya da kendisinden ne beklenilmesi gerektiği konusunda değerler ona yol gösterir.¹²¹ Gerek bireysel davranışların gerekse toplumsal olgu ve olayların anlaşılmasında önemli bir rolü vardır. Bireyin bir davranışı diğerine, bilinçli ve amaçlı olarak tercih etmesinde bir ölçüttür.¹²² Bireylerin politik ya da dini tercihlerinde etkilidir. Değerlerden etkilenen düşünce yapısı aracılığıyla birey, sosyal çevresini ve dünyada gerçekleşen olayları anlamlandırır.¹²³

8. Kişilerin toplumsal rolleri seçmesi ve gerçekleştirilmesinde onlara ilgi ve cesaret verir. Toplumun kabul edilebilir davranışlarının şemasını çizerek, nasıl hareket etmesi ve düşüncesini nasıl ifade edeceği noktasında bireye rehberlik eder. Toplum tarafından onaylanmayan davranışları engeller, yasaklananların ise neler olduğuna işaret eder. Toplum içerisindeki bireyleri aynı hedef ve gayeye güdüleyerek, sosyal dayanışmayı gerçekleştirmeye çalışır.¹²⁴

9. Değerler eğitimi; aynı zamanda toplumsal normların veya kuralların temelini oluşturması yönüyle de bir bakıma toplumsal denetim aracı olarak görev yapar. Örneğin; bazı toplumlarda işbirliği ve dayanışma önemli bir değer olarak karşımıza çıkarken bazılarında ise rekabet, bireylerin hayatını yönlendiren bir değer olarak görülür.¹²⁵

¹²⁰ Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s.121-122.

¹²¹ Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.5-10.

¹²² Telat Yurtsever, *Değerler Sosyolojisi Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatının Analizi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale 2018, s.23; Yusuf Kavun, *Ergenlerde Dindarlık ve İnsani Değerler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2016, s.11.

¹²³ Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.3.

¹²⁴ Erhan Özensel, "Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 1 Sayı 3, (2003), s.231.

¹²⁵ Ulusoy ve Arslan, "Değerli Bir Kavram Olarak Değer ve Değerler Eğitimi", s.4.

10. Değerler eğitimi, insanların birbirleriyle iletişimlerinin veya ilişkilerinin sosyal değerinin yargılanmasında bir araç işlevi görür. Bireyin değerleri yapıp-yapmamasına göre toplum gözünde nerede olduğunu bilmesine etki ederek, toplumsal tabakalaşma sistemini mümkün kılar. Toplumsal düzenin sağlıklı bir şekilde işlemesine yardımcı olur.¹²⁶

Sonuç olarak toplumların yüzyıllar süren maddi-manevi birikimleri ile oluşturdukları kültürel değerler, oluştuğu toplumun kimliğinin işaretidir ve toplum içerisindeki bireylerin davranışlarının temellerini oluşturur. Gerek ilahi bir varlık kaynaklı olsun gerekse insanlar tarafından üretilmiş olsun değerler, toplum içerisinde yeni nesillere eğitim, kültür ve tecrübeler (töre) yoluyla aktarılır. Toplumsal değerlere uygun davranış sergileyen kişiler, toplumda değerli olarak görülürler ve toplumla uyum içerisinde yaşarlar. Aksi takdirde bireylerin toplum ile çatışması ve dışlanması içten bile değildir. Yeni nesile kazandırılmayan değerler, unutulur ve yerine yenileri yerleşir. Bu durum eski ile yeni nesil arasında kopukluklar yaşanmasına ve kuşak çatışmasına neden olur. Ayrıca insan davranışlarını yönlendiren ve toplumsal hayatı düzenleyen değerlerin, eğitim yoluyla yeni nesle aktarılamaması; toplumun varlığını, bekasını, düzenini tehlikeye atar. Bu da toplumsal çöküşün belirtisi olan toplumsal yozlaşmayı tetikler.

6. Değerlerin Doğası ve Sınıflandırılması

Kültüre bağlı olarak toplumdan topluma değişebilen, insan ve toplum yaşamını yönlendiren pek çok değer bulunmaktadır. Bu değerler, toplumsal ve kültürel yaşamı farklı şekillerde etkilediğinden, çeşitli temellere dayanan birçok sınıflandırma yapılmıştır. Nitekim değerler, olumlu-olumsuz, öznel-nesnel ve mutlak-göreceli olarak değişik şekillerde sınıflandırılarak incelenmiştir. Örneğin; iyi-kötü gibi ahlaki, güzel-çirkin gibi estetik, faydalı-zararlı gibi faydacı, sevap-günah gibi dini, haz ve acı gibi hazzı değerler şeklinde tasnif edilmiştir.¹²⁷

Ayrıca bu sınıflandırmaların yanı sıra bu alanda önemli kabul edilen, yoğun bir şekilde kullanılan ve üzerinde çalışmalar yapılan sınıflandırmalar mevcuttur.

¹²⁶ Yazıcı, "Değerler Eğitime Genel Bir Bakış," s.504; Özensel, "Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer", s.231.

¹²⁷ Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.7.

Bunlardan bazıları; Edward Spranger’ın değer sınıflandırması¹²⁸, Milton Rokeach’ın değer sınıflandırması¹²⁹, Nelson’un değer sınıflandırması¹³⁰, Şalom H. Swart’ın değer sınıflandırması¹³¹ ve Hilmi Ziya Ülken’in değer sınıflandırması¹³² olarak sıralanabilir.

7. Değerler Eğitiminde Etkili Olan Kurum ve Araçlar

Bir toplumun kalitesi ve geleceği, vatandaşlarının iyi yetişmiş olması ve iyi bir karaktere sahip olmasıyla ölçülür. Ancak bu hedefler kolay kolay gerçekleşmez. Çünkü hedeflerin gerçekleşmesinde çocuğun gözlerini açtığı ve sosyalleştiği çevrenin, aldığı eğitimin ve onun yaşamına etki eden uyarıcıların rolü oldukça önemlidir. Birey, kendisini şekillendiren faktörlerin etkisiyle kişiliğini oluşturur ve toplumun bir üyesi haline gelir. Toplumun yeni üyesi olan çocuk sosyalleşirken aile, okul, kitle iletişim araçları, çeşitli dini ve gençliğe hizmet eden kuruluşlar, grup ve kurumlar sayesinde toplumsal değerleri öğrenir ve onları yaşamının bir parçası haline getirir. Bu kurumlardan bazılarının değerlerin aktarılmasında diğerlerine oranla daha önemli olduğu söylenebilir.

¹²⁸ Edward Spranger, *Types Of Men The Psychology and Ethics Of Personality*, Halle: Max Niemeyer Verlag, 1928; Oktay Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004, s.19–31; Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.108-110;

¹²⁹ Milton Rokeach, *The Nature of Human Values*, The Free Press, New York, 1973; Mesut Sağnak, “Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okulun Öğütsel Değerlerine İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum,” (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.715; Âdem Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas 2015, s.117; Yazıcı, “Değerler ve Toplumsal Yapıda Sosyal Değerlerin Yeri”, s.3-13.

¹³⁰ Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.9; Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, s.19.

¹³¹ S. H. Schwartz, *Universal In The Content And Structure Of Values: Theoretical Advances and Emprical Tests In 20 Countries*. (Editor: M. Zanna). New York Academic Press, *Advances In Experimental Social Psychology*, 1-65, 1992; M. Ersin Kuşdil ve Çiğdem Kağıtçıbaşı, “Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Swartz Değer Kuramı”, *Türk Psikolojisi Dergisi*, Sayı 45, (2000), s.60–61; E. Gibson ve S. H. Schwartz, “Value Priorities and Gender”, *Social Psychology Quarterly*, Cilt 61, Sayı 1, (1998), s.49-67; Abdulkadir Çekin, “Değer Açısından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımları: Bir İçerik Analizi”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 12, Sayı 2, (2012), s.107.

¹³² Hilmi Ziya Ülken, *Bilgi ve Değer*, İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 2016, s.364-367; Hakan Poyraz, “Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.85-86.

7.1. Aile ve Değerler Eğitimi

Aile, çocuğun ruh ve beden sağlığı yönünden yetiştirildiği, maddi ve manevi özelliklerinin karşılandığı, yaşam boyunca ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve yeteneklerle donatıldığı, toplumsal değerlerin tanıtıldığı ve içselleştirildiği en ideal yerdir.¹³³ Çünkü insanın yaşamı boyunca gerçekleştirdiği birçok hareketin, iyi ya da kötü davranışın temeli ailede atılmaktadır.¹³⁴ Psikoloji alanında yapılan bilimsel çalışmaların sonucunda da çocuğun kişilik ve karakterinin şekillenmesinde ve temel gelişim özelliklerin kazanılmasında hayatın ilk beş yılının oldukça önemli olduğu belirlenmiştir.¹³⁵ Bu nedenle değerler eğitiminin ailede özellikle bu yıllarda verilmesi daha uygundur. Çünkü çocuk, aile içinde olumlu-olumsuz, iyi kötü değerleri öğrenir. İyi ahlaklı bir aile ve çevrede yetişen bireylerin, ileriki yaşlarında toplum tarafından yanlış görülen ve yıkıcı kabul edilen davranışları yapma oranı düşüktür.¹³⁶

Aile ve çevrede kazanılan birçok kural ve davranış örneği, hayatının sonuna kadar bireye rehberlik eder. Birey, sadece bunları zaman içerisinde geliştirir, değiştirir, genişletir veya yerine yenilerini koyar. Aile ve toplum değerleri arasında bir devamlılığın ve tamamlayıcılığın olması ölçüsünde çocuk sağlam bir karakter geliştirebilir. Ancak günümüzdeki hızlı değişimler sonucunda ortaya çıkan toplumsal ve kültürel durumlar, ailenin çocuklarına rehberlik etme görevine büyük oranda zarar vermiştir. Çünkü anne-babaların çoğu çocuğuna nasıl davranması ve neyi öğretmesi gerektiği hususunda büyük endişeler yaşamaktadır.¹³⁷ Bu nedenle çocukluk döneminde başlayan değerler eğitimi, gençlik dönemi ve sonrasında toplumun sağlıklı bir gelişim izlemesinde oldukça önemlidir.

¹³³ Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş, *Din Eğitimi*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2014, s.311.

¹³⁴ Aktepe, "Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı", s.79.

¹³⁵ Çağlar, *Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi*, s.34; Hökelekli, *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*, s.175; Ay, *Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi*, s.9.

¹³⁶ Hüseyin Yılmaz, "Yaygın Din Eğitimi Kurumları ve Toplumsal Barış", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, (Sivas 2011), s.335-336; Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, s.122-125.

¹³⁷ Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.290; Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.31-33; Yurdagül Mehmedoğlu, "Değer Oluşturucu ve Aktarıcı Konumuyla Aile", *Diyanet İlmî Dergi*, Cilt 40, Sayı 2, (2004), s.29-40; Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, *Türkiye'de Aile Değerleri Araştırması*, Ankara: Manas Medya Planlama Reklam Hizmetleri Sanayi Ticaret Ltd. Şti, 2010, s.1-32.

Bu süreçte ailenin ekonomik durumu, aile içerisindeki iletişim, aile bireylerinin dini, ahlaki ve kültürel değerlere sahip olması, aile bireylerinin eğitimi, çocuğun veya gencin yetiştirilmesinde kullandıkları yöntem ve tutumlar, onlara model oluşları, onlarla kurulan iletişimin kalitesi gibi etkenler, onların yeteneklerinin gelişimini, kişiliğinin şekillenmesini, karakterinin oluşmasını ve birtakım değerleri edinmelerini olumlu-olumsuz etkiler.¹³⁸ Çünkü çocuk veya genç, ailede gördüğü birtakım tutum, davranış ve değerleri taklit, özdeşim, öğrenme ve uygulama yollarıyla öğrenir. Süreç sonunda da iyi ya da kötü karakterli bir birey olarak yetişir.¹³⁹ Bu nedenle çocuklara ve gençlere dini, ahlaki veya toplumsal değerler verilirken bazı kurallara riayet edilmesi gereklidir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

➤ Aile, çocuğa veya gence öğreteceği değerler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretilecek değerler, ebeveyn tarafından içselleştirilmeli, amacı kavranılmalıdır. Değerler öğretilirken bilinçli bir şekilde konu, amaç, yöntem, süreç ve değerlendirmeyi gözeterek öğretim yapılmalıdır. Bunun için de gerekirse konunun uzmanlarından dersler alınmalıdır.

➤ Çocuğun bu değerler içinde yetişmesi sağlanmalı, çocuktan istenilen ile gösterilen davranışın uyumlu olunmasına dikkat edilmeli, ona olumlu rol model olunmalıdır.

➤ Çocuğun doğru, iyi ve güzel davranışları teşvik edilmeli, seminer, konferans, hikâyeler, kıssalar, kitaplar, görsel yayınlar ile davranış kazandırma süreci desteklenmelidir. Hz. Peygamber başta olmak üzere dini, tarihi ve kültürel önemli rol modellerle değerlerin yaşanılabilirliği gösterilmelidir. Ayrıca çocuklar kitle iletişim araçlarının zararlarından korunmalıdır.

➤ Değerler öğretilirken sevgi, hoşgörü, şefkat ve sabır ile çocukların duygularına hitap edilmeli ve kalpleri kazanılmalıdır. Bunun için de ailede etkili bir iletişim kurulmalıdır. Aksi takdirde değer eğitiminin baskıcı bir ortamda gerçekleştirilmesi veya söylenen ile yapılan değerdeki farklılık; çocukta, güvensizlik,

¹³⁸ Esan Gül, *Çocuğun Dini Eğitimi Nasıl Olmalı?* İstanbul: Çıra Yayınları, 2009, s.15-18. Yavuzer, *Çocuk ve Suç*, s.127-131; Yazar, "Toplumsal Yaşam ve Değerler", s.78-109.

¹³⁹ Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.281.

dayatma, baskı ve koşullanmaya dönüşebilir. Bu nedenle de değer, içselleştirilerek kalıcı hale gelmeyebilir.¹⁴⁰

7.2. Okul ve Değerler Eğitimi

Eğitim yoluyla bildiklerini başkalarına aktarabilen tek varlık insandır. İnsan, bu yolla tarih boyunca atalarından devraldığı kültürel mirası, gelecek kuşaklara aktarmıştır ve günümüzde de bu misyonunu sürdürmektedir. Toplumsal devamlılık yönüyle hayati öneme sahip olan ve bu görevin sistemli bir şekilde yerine getirildiği yer okuldur. Okul, aynı zamanda çocuğun yaşamını derinden etkileyen aileden sonra en önemli kurumdur. Çünkü okul, birtakım bilgilerin öğrenildiği yer olması dışında, çocuğun ailede öğrendiği değerlerin sistemli olarak pekiştirildiği, yeni birtakım değerlerin aktarıldığı, bunların davranışa dönüştürüldüğü ve kültürel devamlılığın sağlandığı bir yerdir.

Günümüzde modernleşmenin etkisiyle; geleneksel geniş aile yapısının çekirdek aileye dönüşmesi, kadının çalışma hayatına atılması sebebiyle çocuklarla yeterli zaman geçirilememesi, ailenin çocuk yetiştirmedeki rolünü etkileyen çevresel etkilerin (medya, kitle iletişim araçları, akran grupları vb) artması,¹⁴¹ boşanmaların çoğalması, dini kurumların ve ibadethanelerin çocukların yaşamlarında daha az yer alması gibi faktörler, ailenin çocuğa karşı yapması gereken görevlerden bir kısmını okula devretmesini gerekli kılmıştır.¹⁴²

Okul öncesi eğitimin giderek zorunlu olmaya başlaması ve eğitimin; öğrenim çağındaki her bireyin olumlu insani ve ahlaki nitelikler kazanmasına, doğru tercihlerde bulunmasına, iyi davranışlar edinmesine yardımcı olacak beceriler ve değerler ile donatmaya çalışması gibi amaçlarının olması, okulda değerler eğitiminin etkili ve sistemli olarak gerçekleştirilmesinin önemini arttırmaktadır.¹⁴³ Çünkü eğitimin

¹⁴⁰ Mustafa Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1990, s.78; M. Faruk Bayraktar, *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2008, s.46; Dodurgalı, *Ailede Çocuğun Din Eğitimi*, s.35-36.

¹⁴¹ Z. Şeyma Aslan, “Değerler Eğitiminde Bir Yöntem Önerisi: Edebiyat Metinlerinden Yararlanma”, *28-29 Mayıs 2010 Değerler Eğitimi Uluslararası Konferans Bildirileri*, İstanbul: Damla Yayınevi, 2012, s.48-49.

¹⁴² Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.291.

¹⁴³ Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.292; Şadiye Korkmaz vd., “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Kazanımlarının Rokeach

amacının; toplumun değerlerini gelecek nesillere aktararak, kendisine, topluma ve insanlığa olumlu katkı sunan faydalı bireyler yetiştirmek, zamanla değişen değerlerin yerine yenilerini koymak olduğu görülmektedir.¹⁴⁴

Bilgi ve yaşam araçlarındaki değişime rağmen, değerler alanının zayıflaması ya da daralması nedeniyle ortaya çıkan anomi, köksüzlük, manevi açlık, yaşamdan haz almama, değer patolojisi, varoluş bunalımı ve amaçsızlık gibi bireysel; çevre kirliliği, şiddet ve cinsellik kültürünün yayılması, cinsel sapmalar, aile kurumunun zayıflaması kötü alışkanlıklar gibi sosyal sorunların çözümünde okullarda sistemli ve kalıcı bir değerler eğitimi gerekli kılmaktadır.¹⁴⁵ Ayrıca küreselleşmenin olumsuz tesirlerine karşı yerel değerlerin yıpranmasını ve değişmesini önlemek için okullarda etkili bir değer eğitiminin yapılması gereklidir. Çünkü geleneksel toplumlarda önemli görülen itaat kültürü, namus ve ahlak anlayışı, güven ve himaye kültürü, komşuluk ilişkileri, gizlilik ve mahremiyet, sadakat ve ihanet, özgürlük ve teslimiyet, sevgi ve hoşgörü, saygı ve korku gibi toplumsal değerler, küresel değerlerin etkisiyle (bilgi, rekabet kültürü, demokrasi, insan hakları, serbest piyasa ekonomisi ve birey, toplam kalite vb) ya çözülmekte ya da yeni anlamlarla tekrar yorumlanmaktadır.¹⁴⁶

Bu sebeplerden dolayı okulların, öğrencilerin iyi ve sağlam karakterli olarak yetiştirildiği, ahlak eğitiminin yapıldığı, değerlerin aktarıldığı, pekiştirildiği, modellendirildiği ve uygulandığı bir yer olması gereklidir.¹⁴⁷ Ancak değerler eğitiminin verilmesi eğitimin amaçları arasında olmasına rağmen, hangi değerlerin verileceği tartışma konusudur. Çünkü küreselleşen dünyada çokkültürlülüğün ortaya çıkması ile toplumsal yaşamda farklı değerlerin bir arada yaşanması ve demokratik bir eğitim anlayışının benimsenmesi, geleneksel bazı değerlerin verilmesine karşı

Değerler Envanterine Göre İncelenmesi”, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2017), s.1-10.

¹⁴⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: Meb Yayınları, 2010, s.12; Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s.288.

¹⁴⁵ Hökelekli, Ailede, *Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.276-278; Altunay Şam, “Değerler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, s.47-63; İsmail H. Demircioğlu ve Ebru Demircioğlu, “Tarih Eğitimi ve Değerler”, (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.271-273; İsmail Doğan, “Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu,” (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.623.

¹⁴⁶ Doğan, “Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu”, s.615-633.

¹⁴⁷ Halil Ekşi, “Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2003), s.79.

çıkmaktadır. Özellikle de geleneksel toplumlarda, gelecek nesillerden beklenen itaatçı anlayış, rol modellerin izlenmesi, kuralların ezberlenmesi gibi davranışlar, modern eğitim felsefesi ve eğitim sistemlerinin insan tipine uygun değildir. Bilakis modern eğitimin değerler eğitimi felsefesi, özerk kararlar alabilen, insanlara saygı duyan, onlara karşı duygudaşlık kurabilen, işbirliği içerisinde çalışabilen ve demokratik değerleri içselleştiren bireyler yetiştirmek istemektedir.¹⁴⁸

Eğitimin bilişsel ve akademik başarıyı temel alan bir anlayışla düzenlenmesi, öğrencilerin duyuşsal, sezgisel ve psikomotor davranışlarının arka plana itilmesine neden olmuş, bu durum da birtakım insani ve ahlaki değerlerin öğrencilerce kazanılmasının önüne geçmiştir.¹⁴⁹ Her ne kadar teorik olarak değerlerin önemli olduğundan çeşitli programlarda, toplantılarda, seminerlerde ve platformlarda bahsedilse de teorik amacın gerçekleşmesine yönelik adım atılmadığı görülmektedir. Çünkü değerlerin kazandırılmasına yönelik olarak özel bir program hazırlanmadığı gibi, eğitim-öğretimin bütünlüğü içerisinde bunu karşılayacak bir anlayış ve uygulama da düşünülmemiştir.¹⁵⁰

Bu konuda özellikle Batı önemli mesafeler almıştır. Modern eğitimin ortaya çıkardığı sorunları çözmeye Batı’da ve Amerika’da birtakım eğitim uygulamaları denemektedir. Örneğin; cinsel yolla bulaşan hastalıkların ve erken yaşta doğumun önüne geçebilmek amacıyla okullarda cinsel eğitim dersleri; okullardaki şiddet olaylarının ve gençlerde yayılan kapkaç olaylarının önüne geçmeye birtakım hukuki ve güvenlik tedbirlerine başvurulduğu görülmektedir.¹⁵¹ Ayrıca değer ve değerler eğitimi, irade eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi gibi isimlerle dersler konulmuş, öğretim programları geliştirilmiş ve uygulamaya dönük adımlar atılmıştır.¹⁵² Yine Avusturya’da, eğitim kurumlarında saygı, işbirliği, mükemmellik,

¹⁴⁸ Ahmet Doğanay, “Değerler Eğitimi”, (Ed. Cemil Öztürk), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2011, s.232-234; Hasan Bacanlı, “Değerler Hangi Programın Neresinde”, *28-29 Mayıs 2010 Değerler Eğitimi Konferans Bildirileri*, İstanbul: Damla Yayınevi Yayınları, s.103-121.

¹⁴⁹ Akbaş, “Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi”, s.673-695; Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s.210.

¹⁵⁰ Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.276-278.

¹⁵¹ Kenan, “Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?”, s.275-285.

¹⁵² Oktay Akbaş, “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cit 6, Sayı 16, (2008), s.10-11; Yunus Çengel, “Değerler Özlü Sözlerle Güvenli Bir Gelecek İçin İnsani Değerler”, *28-29 Mayıs 2010 Değerler Eğitimi Uluslararası Konferans Bildirileri*, İstanbul: Damla Yayınevi, 2012, s.159-179.

sorumluluk, dürüstlük, katılım, özen gösterme, adil ve tarafsız olma, demokrasi gibi değerler ön plandadır. Ayrıca geliştirilen İlgi Toplumu Programı, Zürafa Programı, Lions-Quest Programı, Karakter Eğitimi Ortaklığı, Bireysel Gelişim İçin Etik Ana Hatları Kazanma, Kişilik Eğitim Programı gibi sistemli programlarla kişilik eğitimi adı altında ana sınıftan başlayarak tüm kademelerde değerler eğitimi yapılmaktadır.¹⁵³

Ülkemizde de özellikle son yıllarda değerler eğitimine yapılan vurgu her geçen gün artmaktadır. Özellikle 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, "Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları" başlığı içerisinde, öğrencilere kazandırılmak istenen bazı insani ve ahlaki değerlerden söz edilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Şuralarında, eğitimle ilgili yapılan toplantı ve konferanslarda, 2004 yılından itibaren bazı derslerin öğretim programlarında öğrencilere kazandırılmak istenen değerler ile ilgili bilgiler verilmiş, konunun önemi ve amacı vurgulanmış, aile, medya gibi kurumları da içine alacak hedefler belirlenmiştir. Ancak teorik olarak hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesine yönelik önemli adımlar atılmamıştır. Peki, bu konuda neler yapılabilir;

➤ Eğitimde milli değerlerden başlanılarak evrensel değerlere uzanan bir eğitim verilmelidir. Çünkü kendi değerlerinden habersiz bireylere başka kültürlerin değerlerinin verilmesi anlamsızdır. Bu nedenle evrensel değerlere ulaşabilmek için öncelikle yerel kültüre ait değerler, gelenekler, milli kültürün benimsenmesi ve yaşanması gereklidir.¹⁵⁴

➤ Toplumsal birlik ve beraberliği sağlayacak, barışın ve hoşgörü ikliminin yayıldığı, saygı ve empatinin yeşerdiği, toplumsal düzeni korumayı, birtakım değerleri içeren ve ahlaki sorunların çözümüne yardımcı olan bir okul kültürü oluşturulmalıdır. Değerler sadece derslerde değil okul yaşamı içerisinde geçirilen her zaman ve yerde yaşatılmalı, bunun için aile, öğretmenler, yöneticiler ve okulun tüm destek personeli ile amaç birliği oluşturulmalıdır.¹⁵⁵ Ayrıca öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin, okulda benimsenen, ve yaşanan değerler olması, değerlerin doğal bir süreçte ve sosyal öğrenme yoluyla öğrenilmesine fayda sağlayacaktır.¹⁵⁶

¹⁵³ Demircioğlu ve Demircioğlu, "Tarih Eğitimi ve Değerler", s.271-273.

¹⁵⁴ Ülken, *Bilgi ve Değer*, s.188.

¹⁵⁵ Çağlayan, *Ahlak Pusulası Ahlak ve Değerler Eğitimi*, s.99-101; Hökelekli, *Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.340-347.

¹⁵⁶ Hökelekli ve Gündüz, "Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri", s.389.

- Eğitim-öğretimin tüm kademelerine uygun, farklı değerleri içeren ve belli bir sistematığı olan açık (resmi) ve örtük programlar geliştirilmelidir.
- İnsanda iyi ve sağlam bir karakter ve kişilik geliştirmeyi amaç edinen değerler ile donatılan tüm eğitim kademelerini içerecek bir eğitim anlayışı geliştirilmelidir.
- Bilişsel ve akademik bilginin ve gelişmenin yanı sıra, insanı manevi ve ahlaki anlamda yüceltecek, olumlu davranışlar kazandıracak eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Değer aktarımı sadece bir dersin değil tüm derslerin ortak amaçları arasında olmalı ve buna yönelik içerikler düzenlenmelidir. Bu amacı gerçekleştirmek için okuldaki tüm ders programlarının birbirleriyle ilişkisi sağlanmalıdır.
- Eğitimin sacayakları olan aile, okul ve toplumda yaşanan değerler arasında uyum olmalı, bu kurumlar aynı amacın gerçekleştirilmesi için üstlerine düşen görevi yerine getirmelidir.
- Öğrencilere korku ve baskı değil, vicdani bir eğitim verilmelidir.
- Özellikle öğrencilere klavuzluk edecek olan öğretmenlerin eğitimin ahlaki veya değer boyutunun önemine inanması, kavraması, aktarabilme becerisinin olması ve rol model olması oldukça önemlidir. Ayrıca medya, hikâyeler ve çeşitli görsel yayınlar ile süreç desteklenmelidir.
- Okullarda değerler eğitiminin uygulama boyutunu içerecek alanlar oluşturulmalıdır. Örneğin, değer köşesi oluşturmak, örnek değerleri gerçekleştiren kişilere ödül vermek, dürüstlük gibi değerlerin uygulandığı kantin tasarlamak, temizlik değeri için okulun çeşitli yerlerinin temizliğinin öğrencilere bırakılması gibi.

7.3. Kitle İletişim Araçları ve Değerler Eğitimi

Bireyin değerlerinin inşasında etkili olan bir diğer önemli faktör ise medyadır. Kitle iletişim araçlarının tümünü ifade eden medya ve internet bağlantısı ile iletişimin gerçekleştirildiği sosyal medya; ürettiği ve yaydığı değerler ile bireyi ve toplumu şekillendiren önemli bir güçtür. Bu güç, her ne kadar insanların iletişim kurması, alışveriş yapması, iş yapması, eğitimde etkili olması, keyifli vakit geçirmesi gibi olumlu getirileri olsa da bazı dezavantaj ve tehlikeleri de barındırmaktadır.

İkinci dünya savaşı sonrasında Batı dışında kalan ikinci ve üçüncü dünya ülkeleri, Batı kültürünü ve değerlerini aktarmada önemli bir güç olarak gördükleri

medya sistemlerini desteklemişlerdir. Böylece söz konusu modern Batı medeniyetinin sahip olduğu endüstri kültürünün yayılması, geleneksel kültürün ve değerlerin dışlanması, uluslaşma sürecinde yaşanan sorunların çözülmesi ve modern değerlerin topluma empoze edilmesi sağlanmak istenmiştir.¹⁵⁷ Ancak sosyal medya üzerinden dini, ahlaki ve toplumsal değerlere ters olumsuz değerlerin oluşturulması ve yayılması, pornografik yayınların bulunması, uyuşturucu gibi zararlı ve yasaklı maddelerin satılması, ülkenin güvenliğini tehlikeye atabilecek terör propogandalarının yapılması, şiddetin, bedensel teşhirin ve cinselliğin yayılması, tüketim ve israf toplumunun oluşturulması, empati yoksunluğunun ve sanal hayatları sunulması, insanlar arası ilişkilerini zayıflatılması, bilgi kirliliğinin olması, bağımlılık yapması gibi birtakım olumsuzluklar da mevcuttur.

Aynı zamanda popüler kültürün getirdiği sahte ve aldatıcı ürünler, tüketim ve gösteriş, cinsellik, zevk ve eğlence kültürü; gençlerin doğal idealizmlerini, insani ve ahlaki mükemmelliyetçiliklerini dönüştürmektedir. Bu süreçte kimlik arayışı ve bocalayışı içerisinde olan genç, kendisine sunulan popüler kültürün olumsuz modelleri ve yaşamları tarafından cezbedilmektedir. Bu durum, toplumsal değerlere ters düşen kişilerin ve yaşam tarzlarının öykünme, model alma ve taklit yoluyla benimsenmesine neden olmaktadır.¹⁵⁸ Yine medyadaki reklamlar ile bireyde tüketim kültürü oluşturulurken aynı zamanda marka takıntısı ve sadakati yaratılmaya çalışılmaktadır. Bu durum bireyde tasarruf ve sorumluluk gibi değerlerin kazanılmasını engellediği gibi, anlamını da yitirmesine neden olabilmektedir. Ayrıca değerlerinin yozlaşması ve yerine yenilerinin yerleşmesine sebep olmaktadır. Bireyleri kısmen mutlu etse de bireyi ailesi ve çevresinden uzaklaştırarak yalnızlaştırmaktadır.¹⁵⁹

Geleneksel kültürün simgeleri nostalji olarak medyada temsil edilirken, medyanın çeşitli söylemleriyle bozulmakta, anlam kaymalarına uğratarak, değiştirilmektedir. Yerlerine uluslararası medyayı elinde tutan gücün ve kültürün

¹⁵⁷ Önür, “Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler”, s.157-176.

¹⁵⁸ Mehmet Doğan, “İletişim Araçları ve Gençlik”, (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik Dönemi ve Eğitimi 1*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2003, s.33-44; Kubilay Yazıcı, “Medya ve Değerler”, (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.142-188; Yakup Ayaydın ve Hatice Yıldız Ayaydın, “Sosyal Medyanın Değer Oluşturma Sürecindeki Rolünün Öğrenci Görüşleriyle İncelenmesi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 35, (Haziran 2018), s.57-89; Doğan, “İletişim Araçları ve Gençlik”, s.33-44.

¹⁵⁹ Altunay Şam, “Değerler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, s.52; Hökelekli, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, s.291.

değerleri, farklı toplumlara özendirilerek, benimsetilmeye çalışılmaktadır.¹⁶⁰ Bu gibi sorunları aşmada bireye, aileye, topluma, medyaya ve devlete düşen birtakım sorumluluklar bulunmaktadır. Bunları maddeler halinde verecek olursak;

➤ Medyada yayınlanacak programların toplumsal değerlere uygun olması sağlanmalı ve denetimi yapılmalıdır.

➤ Aile, eğitim ve kitle iletişim araçları yoluyla verilen değerlerin, aynı olmasına dikkat edilmelidir.

➤ Medya okuryazarlık gibi derslerle medyanın nasıl yararlı kullanılabileceği bireylere öğretilmelidir.

➤ Aileler, çocuklara izlettikleri programlarda seçici olmalı, olumlu değerleri kazandıracak programlar tercih edilmelidir.

➤ Kitle iletişim araçları etkili bir şekilde kullanılarak, geleneksel kültürü ve değerleri yansıtacak projeler geliştirilmelidir.

➤ Aile içi iletişim geliştirilmeli, medyanın sebep olduğu değer yozlaşmasına karşı dikkatli olunmalı ve bu konuda bilinçlenilmelidir.

8. Değerler Eğitimi (Öğretimi) Yaklaşımları

Değerler; aile, sosyal çevre, akran grupları gibi çeşitli alanlarda yaşantı, taklit, özdeşim ve informal yollarla öğretilmeye çalışılmaktadır. Değerlerin kazandırılmasında bu yöntemler fayda sağlasa da yaşanan sorunları aşmada daha kapsamlı ve sistemli bir değer öğretimi gereklidir. Bu görevi en iyi gerçekleştirecek kurum okuldur. Çünkü okul, değerleri çeşitli plan ve programlar dâhilinde belirli amaç, yöntem ve teknikler ile profesyonel kişilerce, öğrencilere aktarmaya çalışmaktadır. Bunun için de bilinçli ve sistemli bir şekilde okullarda gerçekleştirilen değer öğretiminde, istenilen hedeflere ulaşabilmek ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında “nasıl” sorusuna karşılık gelen çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Bu yaklaşımlardan bazıları, doğrudan değer öğretimine bazıları da sorgulama, yansıtıcı düşünme ve akıl yürütme gibi süreçlere önem vermekte, örtük ve açık

¹⁶⁰ Önür, “Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler”, s.157-176; Ahmet İnam, “Türkiye’de Anlam Sağlığı Açısından Değerlerimiz”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.111-119.

programlar ile değerleri öğrencilere kazandırmak istemektedir.¹⁶¹ Yaklaşımlardan bazıları hangi erdemlerin-değerlerin önceleneceği üzerine odaklanması onları diğerlerinden ayırmaktadır. Örneğin; vatandaşlık eğitimi yaklaşımı, vatandaşların milletine ve devletine karşı yapması gereken görevleri severek yerine getiren ve toplumsal değerleri benimsemiş bir kişi olarak yetiştirmek isterken; karakter eğitimi yaklaşımı, öğrencilerin sağlam bir kişiliğe sahip olmasını sağlayacak sorumluluk ve saygı gibi değerleri öncelemektedir. Ancak aralarındaki ayrımlar keskin olmasa da değer eğitiminin çok yönlü bir yapı arzemesi sebebiyle farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasının, değer öğretiminde daha verimli olacağı düşüncesinin oluşmasına etki etmiştir.¹⁶² Literatür incelendiğinde değerlerin öğretimi ile ilgili daha çok şu yaklaşımlardan bahsedildiği görülmektedir.

8.1. Doğrudan Değer Öğretimi (Telkin) Yaklaşımı

Doğrudan değer öğretimi yaklaşımı diğer adıyla telkin yaklaşımı; tarihi çok eskilere dayanan, özellikle geçmiş dönemlerde homojen toplumlarda sıkça kullanılan bir yaklaşımdır. Telkin yaklaşımı; beyin yıkamada olduğu gibi, kişilere sürekli neyin iyi neyin kötü olduğuyla ilgili telkinlerde bulunulması, ısrarla söylenilmesi ve gösterilmesi; sorgulama ve düşünme olmaksızın istenilen yönde bireyin davranış geliştireceği düşüncesi üzerine kuruludur.¹⁶³ Bu yaklaşım, yetişkinlerin doğru ve gerekli olduğuna inandığı, aktarılmasında kuşku duymadığı değerlere; çocukları ya da gençleri yöneltme çabası veya öğüt vermesine dayanan sistematik bir yöntemdir.¹⁶⁴

Bu yaklaşıma göre değerler, bireylerin davranışlarını belirleyen ve onlara rehberlik eden standartlardır. Bu nedenle bir öğrencinin değerli görülebilmesi için toplum tarafından kabul edilen toplumsal kuralları ve standartları kabul etmesi gereklidir.¹⁶⁵ Yaklaşımın hedefi, öğrencilere belli değerlerin aşılmasını ve onların

¹⁶¹ Doğanay, “Değerler Eğitimi”, s.236; Özdaş, *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, s.52.

¹⁶² J. M. Halstead ve J. T. Monica, “Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research”, *Cambridge Journal of Education*, Cilt 30, Sayı 2, (2000), 169-175’den akt. Recep Kaymakcan ve Hasan Meydan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi” *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 21, (Haziran 2011), s.35.

¹⁶³ Doğanay, “Değerler Eğitimi”, s.237.

¹⁶⁴ Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, s.96.

¹⁶⁵ Huitt, 2004:<http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> (erişim tarihi: 12.02.2021).

içselleştirilmesini sağlamak, ayrıca öğretilen değerleri, daha iyi yansıtabilmek için sahip oldukları değerleri değiştirmektir.¹⁶⁶

Süperka'nın geliştirdiği bu modelin basamakları şu şekildedir. Telkin yaklaşımında kullanılacak değer seviyelerini belirleme, değerleri belirleme, değerlerin davranışsal amaçlarını belirleme, öğretim için uygun metotları seçme, metotların uygulanması, son olarak da sonuçların değerlendirilmesidir.¹⁶⁷ Bu yaklaşımın uygulama aşaması şöyledir; öncelikle yetişkin tarafından iyi ve doğru olarak kabul edilen değerler tartışılmaz kurallar olarak ortaya konulur ve bunların nasıl kazandırılacağı belirlenir. Sonrasında ise sunulan çeşitli örnekleme ve genellemelerle öğrencilerin bu kurallara uyması sağlanır. Öğrencilerin değerlerin doğruluğu veya yanlışlığını sorgulaması, başka nedenler ve sonuçlar üstüne fikir yürütmesi beklenmez. Bunun yerine değer ne olduğunu ve değer ile ilgili örnekleri bilmesi istenir. Süreç sonunda değerlerin benimsenmesini sağlayabilmek için değerlere uygun davranış gösteren öğrenciler edimsel koşullandırmada olduğu gibi çeşitli yollarla ödüllendirilir.¹⁶⁸

Bu amacı gerçekleştirmek için süreç içerisinde model alma, küçümseme, azarlama, olumlu-olumsuz pekiştirme, rol oynama, oyunlar ve taklitler, alternatifleri idare etme ile araştırmacı öğrenme yöntemleri kullanılır.¹⁶⁹ Ayrıca bu yaklaşımda değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlamak amacıyla; masallar, türküler, destanlar, şiirler, hikâyeler, kahramanlar, videolar, biyografiler, kıssalar, özlü sözler gibi sınıf içi ve dışı etkinlikler yardımıyla ve belirli bir program dâhilinde

¹⁶⁶ Soner Aladağ, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2009, s.22.

¹⁶⁷ Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.127-129.

¹⁶⁸ Kaymakcan ve Meydan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi" s.36.

¹⁶⁹ Superka vd., *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Material Analyses and An Annotated Bibliography*, Colorado: Social Science Education Consortium, ERIC Clearing house For Social Studies/ Social Science Education, 1976'dan akt. Aladağ, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, s.22.

değerler aktarılır.¹⁷⁰ Özellikle bireyin davranışlarını etkilemek ve yönlendirmek için çoğunlukla telkin ve öğüt yöntemi kullanılır.¹⁷¹

Öğretmen merkezli bir uygulama olarak anlatım, alıştırma yapma, soru sorma ve gösterme gibi yöntemler kullanılır.¹⁷² Tümdengelimci bir yaklaşımla önce kurallar belirlenir sonrasında ise kuralları destekleyen örneklendirmeler yapılır. Ders akademik odaklıdır ve etkinlikler için ayrılacak zaman bile bellidir. Öğrencinin performansı süreç içerisinde duruma göre anında dönüt verilerek yönlendirilir.¹⁷³

Bu yaklaşımın birtakım güçlü ve zayıf yanları bulunmaktadır. Geleneksel değerlerin öğretime önem vermesi, aile içi iletişimin güçlü olduğu ailelerde başarılı bir şekilde uygulanabilmesi, ergenlik öncesi istenilenlerin kolay kabul edilebilirlik yönü sebebiyle daha uygun olması ve sadece davranış değişikliğine odaklanması nedeniyle değer öğretiminde yararlı olabilir. Zayıf yanları ise; ergenlik dönemi ve sonrasında uygulanabilirliğinin zor olmasıdır. Yeni durumlar sonucunda değişen veya yenilenen değerlerin öğretimi ihmal edilir. Değerler önceden belli olması nedeniyle öğrencinin özgün denemeler yapmasına izin vermez. Öğretici merkezlidir. Özellikle öğretmen ve öğrenci arasında iletişimin kopuk olması bu yöntemin etkin kullanımını engeller. Bilişsel ve duyuşsal boyutlar ihmal edilir.¹⁷⁴ Değerlerin öğretilmesinde kullanılan etkinliklerin gerçekleştirilmesinde yeteri kadar zaman yoktur.¹⁷⁵

Çoğulcu toplumlarda hangi topluma ait değerlerin önemli kabul edileceğini seçmek ve uygulamak zordur.¹⁷⁶ Son olarak değerlerin özgür irade ile seçilmesi gereklidir. Baskıcı bir ortamda gerçekleştirilen bir değerler eğitimi baskı, şartlanma ve

¹⁷⁰ Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.127-129; Halil Ekşi ve Ahmet Katılmış, *Karakter Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Nobel Yayınları, 2011, s.16.

¹⁷¹ Aktepe, “Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı”, s.81-83.

¹⁷² Bülent Dilmaç, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2007, s.34.

¹⁷³ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2011, s.492.

¹⁷⁴ Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s.63.

¹⁷⁵ Doğanay, “Değerler Eğitimi”, s.238.

¹⁷⁶ Ziebertz, “Çokkültürlü Toplumda Değerler Eğitimi Modeli”, s.455; Mustafa Fatih Ay, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2013, s.25-27.

dayatmaya dönüşebilir. Bu da değerlerin içselleştirilmesini ve kişilik haline gelmesini engeller.¹⁷⁷

8.2. Değer Açıklama (Belirginleştirme) Yaklaşımı

Değer belirginleştirme yaklaşımı, değer telkini yaklaşımının önemini yitirdiği varsayımından hareketle, ona alternatif olarak geliştirilmiştir. Hümanist eğitim ve hümanist psikoloji hareketlerine dayanmaktadır. John Dewey'in hümanistik kuramından esinlenilerek, Merrill Harmin, Louis Rath, Sidney Simon ve Howard Kirchenbaum tarafından 1966 yılında geliştirilmiş, 1980'li yıllara kadar popülerliğini devam ettirmiştir.¹⁷⁸

Bu yaklaşıma göre genç bireyler; aile, öğretmenler, akran grupları ve kitle iletişim araçlarından etkilenmektedir. Özellikle gençlere model olacak kişilerin artması, onların karar alma ve iyi olanı seçme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden de kendi değerlerinin farkına varamayan gençler, çeşitli propagandaların ve akran gruplarının etkisinde kalmaktadırlar. Yine alternatiflerin çok olması, onları daha fazla görgüsüzlüğe ve karmaşaya itebilir. Onları bu anlaşmazlık ve karmaşıklıktan kurtarabilmek için çocuklara veya gençlere yardım etmek gerekir.¹⁷⁹ Bu yüzden değer açıklama yaklaşımı, telkin yaklaşımını eleştirir ve onun aksine bireylerin yaşamlarında neye değer verdiklerini başkalarının kararlarına göre değil, bireyin muhtemel ve alternatif sonuçları incelendikten sonra, özgürce karar verme esasına dayanması gerektiğini vurgular.¹⁸⁰

Bu yaklaşımda, değerlerin başkası tarafından empoze edilmesi, öğretilmesi ya da içeriğin öneminden ziyade, değerlerin açıklanması ve değerlerin oluşum süreci

¹⁷⁷ Bülent Çelikel, "Değerler Eğitiminde 'Özne Olma Durumu' ve Din Eğitimindeki Uzanımları", *Toplum Bilimleri Dergisi*, Sayı 31, (2021), s.154-164; Dilmaç. *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, s.28.

¹⁷⁸ Hasan Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları, 1999, s.24-25; Doğanay, "Değerler Eğitimi", s.238.

¹⁷⁹ Milli Eğitim Bakanlığı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı*, Ankara: MEB Yayınları, 2008, s.99-105. Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s.63.

¹⁸⁰ Doğanay, "Değerler Eğitimi", s.238; Aladağ, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, s.29; Mustafa Tahiroğlu, "Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi Etkinlik Örnekleri İlkokul 4. Sınıf", (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.342-343.

önemlidir.¹⁸¹ Ayrıca bireyin kendisinin ve başkasının sahip olduğu duygu, inanç, öncelik ve değerlerin farkına varmasını sağlama, onları tanımlayabilmelerine ve değerleri arasındaki ilişkileri fark etmesine yardımcı olma, değerler arasında çıkan çatışmaları çözme, sahip olduğu değerleri başkalarıyla paylaşma ve bu değerlere göre davranma konusunda onlar cesaretlendirilirler.¹⁸² Yine bireyin karar alması, kararını uygulaması ve onu başarmasını, kendi yaşam becerisini geliştirmesine, zayıf ve güçlü yönlerini bilmesine ve hayat onuruna sahip olmasına, değişen dünyada bireye rehberlik edecek bilgi, duygu ve becerileri öğrenmesine yardımcı olmak istenir.¹⁸³

Bu yaklaşımın gerçekleştirilmesi için ayrı veya özel bir öğretim ortamı gerekmemektedir. Öğretmenlerin kendi sınıflarında uygulayabilecekleri etkinlikler ve ders programları geliştirilmiştir.¹⁸⁴ Öğrencilerin düşünmeleri ve düşüncelerini rahatça anlatabilecekleri ortamlar hazırlanır.¹⁸⁵ Uygulama esnasında öğrenciler üzerinde herhangi bir baskı, zorlama veya dayatma yapılmaz. Her düşünceye saygı göstermek esastır. Öğretmen önceden belirlediği değerleri öğrencilere kabul ettirmeye çalışmaz. Sınıf ortamında tüm görüşlerin konuşulması sağlanmaya çalışılır. Bireyin seçebileceği değerlerin alternatifleri gösterilir ve çeşitli teşvikler yapılır. Ancak bu yapılırken de bireyin sahip olduğu değerler önemsenir, değer tercihinde bulunan bireye niçin ve nasıl soruları yöneltilir, verdiği cevaplar önemsenir ve desteklenir.¹⁸⁶ Bir değer kazandırılması ve içselleştirilmesi için 3 adım ve 7 etkinlik basamağı kullanılır.¹⁸⁷

Değer açıklamada; grup tartışması, rol oynama, benzetme çalışmaları, analiz çalışmaları, sınıf dışı faaliyetleri, duyarlılık faaliyetleri, yapay ya da gerçek değer

¹⁸¹ Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, s.24-27.

¹⁸² D. P. Superka, *Values Education Sourcebook*. Boulder: Social Science Education Consortium. (1976), s.105'den akt. Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.129; Tahiroğlu, "Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi Etkinlik Örnekleri İlkokul 4. Sınıf", s.342-343.

¹⁸³ Kirschenbaum, *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, s.16'dan akt. Özdaş, *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, s.54; Milli Eğitim Bakanlığı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı*, s.99-105.

¹⁸⁴ Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.83-89.

¹⁸⁵ Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.129-131.

¹⁸⁶ Aktepe, "Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı", s.81-83; Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, s.24-27.

¹⁸⁷ Ayrıntılı bilgi için bakınız. Doğanay, "Değerler Eğitimi", s.232-239; Tahiroğlu, "Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi Etkinlik Örnekleri İlkokul 4. Sınıf", s.342-343.

yüklü durumları içeren düşünce kâğıtları, küçük grup tartışmaları, otobiyografi, oylama, açık uçlu sorular, görüşme, öğrenci raporları, düşünce kâğıtları alıntılama gibi pek çok öğretim tekniği kullanılabilir.¹⁸⁸

Değer belirginleştirme; sergiler, sınıf oyunları, özel olarak seçilmiş konular ve farklı zaman ihtiyaçlarında alıştırma kullanılarak yapılır. Öğretmen bu yaklaşımı uygularken grupla çalışmaya özen gösterir, tüm konularda ve yaş seviyelerinde etkinlikler düzenlenebilir. Uygulama esnasında öğrencilerden gelen tüm düşüncelere saygı gösterilir, öğrencileri sahip oldukları değerleri açığa çıkarabilmek için teşvik edilirler.¹⁸⁹ Yaklaşımın başarıya ulaşabilmesi için öğrenciler dikkatle ve sabırla dinlenilmeli, yargılanmamalı ve öğretici kendi düşüncesini açıklayarak öğrencileri yönlendirmemeli ve gerçekleşen tartışmalar çok uzun olmamalıdır.¹⁹⁰

Bu yaklaşım özgür bir şekilde öğrencilerin değerlerini oluşturmasını ve karar almasını geliştirmek istemesine ve öğrenci merkezli bir yaklaşım olmasına rağmen günümüzde popülerliğini yitirmiştir. Ayrıca öğrencilerin kişisel alanlarına girme tehlikesinin olması, ahlaki ve ahlaki olmayan konuları tam olarak ayıramaması, bütün değerleri eşit doğrular olarak kabul etmesi, öğretmenin tarafsız olmasının tam olarak mümkün olmaması ve değerleri sadece açıkladığı ancak öğretmediği nedeniyle yaklaşım eleştirilmiştir.¹⁹¹

8.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Amerika Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu'nun değer öğretimine yönelik yapmış olduğu çalışmalar sonucunda geliştirilmiştir.¹⁹² Çoğunlukla sosyal bilimciler tarafından kabul gören bu yaklaşımın amacı, öğrencilerde bilimsel düşünmeyi ve muhakemeyi ön plana çıkarmak, onların bilimsel araştırma yapmasını ve mantıksal düşünmesini geliştirmektir. Ayrıca değer eğitimi-öğretimi yapılırken dikkati,

¹⁸⁸ Aladağ, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, s.29.

¹⁸⁹ Milli Eğitim Bakanlığı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı*, s.99-105; Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, s.24-27.

¹⁹⁰ Tahiroğlu, "Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi Etkinlik Örnekleri İlkokul 4. Sınıf", s.343-344;

¹⁹¹ Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.129-131; Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, s.22; Ay, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi*, s.34-35.

¹⁹² Doğanay, "Değerler Eğitimi", s.242.

düşünmeyi ve ayırt etmeyi gerektiren sorular üzerinde duygusallıktan (vicdan ve kalpten) ziyade akılcı, mantıklı ve bilişsel unsurlarla bir yargılama gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır.¹⁹³

Bu yaklaşıma göre tutum ve alışkanlık sadece davranışların tekrar edilmesiyle gerçekleşmez. Öğrencilerin seçtikleri herhangi bir değer bilimsel yöntemlerden ve eleştirel düşünce sürecinden geçmesi gereklidir. Bu amaca ulaşabilmek ve öğrencilerin değer konusuyla ilgili kendilerine yöneltilen soruları anlamalarını kolaylaştırmak için öncelikle, onların analiz ve dikkat yeterliliklerinin geliştirilmesi gereklidir.¹⁹⁴

Bu yaklaşımda kurgulanmış ya da gerçek bir problemle karşılaşan öğrencinin duygusallığa düşmeden akıl ve mantık çerçevesinde sorunu çözmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.¹⁹⁵ Ayrıca bu yaklaşımda öğrenciler kendilerine sunulan değerleri öğrenmelerinden ziyade muhakeme ve akıl yürütme ilkelerini kullanarak seçtikleri değerleri öğrenmeye çalışırlar.¹⁹⁶ Öğrenciler, herhangi bir olayın iyiliği ve değeri hakkında doğrulanabilir gerçeklere ulaşmada, objektif ve mantıksal araştırmalara ve tartışmalara cesaretlendirilirler. Bu yaklaşımın değer açıklama yaklaşımından farkı, öğrencilerden kendi değer yargılarını savunmalarının istenmesidir. Ayrıca örneklemeden de anlaşılacağı üzere bu yaklaşımı ahlaki ikilem yaklaşımından ayıran şey ise, ahlaki ikilemlerden ziyade, sosyal değerlerin önemine dikkat çekilmesidir.¹⁹⁷

Değerler analiz edilirken, öğrencilerin karşılaştıkları değerlerle ilgili; neyin doğru, neyin yanlış, iyi veya kötü olduğu, tahmin edilen sonuçların veya durumların ne oranda gerçekleşeceği, avantaj ya da dezavantajları üzerine ahlaki bir akıl

¹⁹³ Dilmaç. *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sinanması*, s.39; Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.78; Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, s.22.

¹⁹⁴ Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.132; Dilmaç. *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sinanması*, s.39.

¹⁹⁵ Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler Etkinlikler Kaynaklar*, s.78-83; Fatih Gör, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Merhamet Değeri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2013, s.65-68.

¹⁹⁶ Dilmaç. *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sinanması*, s.40; Doğanay, "Değerler Eğitimi", s.242; Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler Etkinlikler Kaynaklar*, s.78-80.

¹⁹⁷ Huitt, 2004: [Http://www.Edpsycinteractive.Org/Topics/Affect/Values.Html](http://www.Edpsycinteractive.Org/Topics/Affect/Values.Html) (erişim tarihi: 12.02.2021).

yürütmeye yardımcı olunması amaçlanır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için sekiz aşama göz önünde bulundurulur.¹⁹⁸

Eğitimin tüm kademelerinde uygulanabilir bir yapıda olan bu yaklaşımda¹⁹⁹ bireysel ve toplumsal alanlardaki değer problemleri doğrudan veya dolaylı olarak ele alınır. Sorunlar çözüldükçe neden ve nasıl soruları sorularak, benzer durumlarla kıyaslamalar yapılır. Problemdaki durumlar mantık çerçevesinde elde edilen kanıtlarla değerlendirilir ve sağlıklı bir sonuca ulaşılmaya çalışılır.²⁰⁰ Problem çözüldükçe kütüphane ve saha araştırmaları, grup çalışmaları, sınıf tartışmaları, yapılandırılmış tartışmalar, buldurma (sokratik), benzer durumlarda analiz yapma, ilkeleri test etme, araştırma ve tartışma gibi yöntemler kullanılabilir.²⁰¹

Değer öğretim süreci, öğretmenlerin öğrencilere yönelttiği sorulara göre ilerlemektedir. Bu yüzden öğretmen, süreç boyunca öğrencilerin ilgilerini canlı tutabilmek için öğrencinin ilgi seviyesini devamlı kontrol etmeli, yöntemi mümkün oldukça küçük gruplara uygulamalı, öğrencinin dikkatini toparlayabilmek amacıyla zaman zaman özetleme yapmalıdır.²⁰² Ayrıca yukarıdaki adımlar uygulanırken öğreticinin, aktif bir şekilde öğrencilere yardım etmesi gereklidir. Süreç içerisinde öğrencilerin, analiz yapmalarını sağlayacak kriterlerden yararlanmaları sağlanmalı, öğrencilerin karar verme sürecinde, var olan seçenekleri düşünmelerini ve değerlendirmelerini kolaylaştıracak zihinsel uygulamaları yapmalarına yardım edilmelidir.²⁰³

¹⁹⁸ Ayrıntılı bilgi için bakınız Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, s.22.

¹⁹⁹ Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, s.103.

²⁰⁰ Aktepe, “Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı”, s.81-83.

²⁰¹ Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, s.22-24; Dilmaç, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, s.39; Süperka vd., *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Material Analyses and An Annotated Bibliography*, Colorado: Social Science Education Consortium, ERIC Clearinghouse For Social Studies/ Social Science Education, 1976'dan akt. Aladağ, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, s.28-29.

²⁰² Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, s.22; Dilmaç, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, s.39; Aladağ, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, s.28; Aydın ve Akyol Gürlü, *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.79-80.

²⁰³ Tahiroğlu, “Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi Etkinlik Örnekleri İlkokul 4. Sınıf”, s.343.

Bu yaklaşımda öğrenciler, bilimsel problem çözme yöntemiyle sosyal problemleri çözmeye çalışılırken, aynı zamanda irdelenen örnek olay yardımıyla da ahlakî düşünme becerisi edinirler.²⁰⁴ Öğrenen merkezli olan bu yaklaşımda değerlerin öğretilmesi yerine öğrenenin değer oluşturması amaçlanır; kendi değerleriyle birlikte başkalarının da değerlerinin olabileceğinin farkına varması sağlanır; öğrenciler arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları çözmeye ilişkin yöntemler geliştirilir. Bu yaklaşımın sınırlılığı ise; öğrencilerin değerleri seçerken duygularından soyutlanarak karar vermesinin istenmesidir. Ancak bu durum mümkün değildir. Ayrıca tüm süreç öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyar.²⁰⁵

8.4. Ahlaki Muhakeme (Ahlaki Gelişim, İkilem Tartışması) Yaklaşımı

Ahlaki muhakeme yaklaşımı, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisine dayanır. Bu yaklaşımda öğrencilere sunulan ahlaki ikilemlerle, onların bu öyküler karşısında verdikleri tepkiler ölçülmeye²⁰⁶ ve böylece ahlaki değerler öğretilmeye çalışılır.²⁰⁷

Kohlberg, bireyin ahlaki gelişiminde evrensel ilkelere ulaşmaya çalışmaktadır. Bu nedenle de bireyin zihninde meydana gelen çatışmaları anlamak, çocukların ve gençlerin ahlaki yapılarını ortaya koymak amacıyla hipotetik hikâyeler kullanmıştır.²⁰⁸ Kohlberg'e göre, değerlerin öğrenilmesi, bireyin ahlaki gelişim seviyesinde gerçekleştirdiği akıl yürütmesi ile oluşur. Bu nedenle de o, değer öğretiminin bilişsel alanla bağlantılı olarak yapılmasının önemi üzerinde durmuştur. Ayrıca örnek olay incelemesinde olduğu gibi öğrencilere ikilemler vererek²⁰⁹ onların konu hakkında düşünmesine, tartışmasına ve süreç sonunda sağlıklı bir değere ulaşmasına yardımcı olunmaya çalışılır.²¹⁰

²⁰⁴ Aktepe, "Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı", s.81-83; Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, s.102; Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, s.22.

²⁰⁵ Ay, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi*, s.39.

²⁰⁶ Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, s.64.

²⁰⁷ Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.73-78.

²⁰⁸ Ziya Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000, s.23; Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, s.19-22.

²⁰⁹ Doğanay, "Değerler Eğitimi", s.243; Çileli, *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*, s.108.

²¹⁰ Aktepe, "Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı", s.81-83.

Bu hikâyelerin öğrencilere verilmesinin amacı, herhangi bir olay karşısında öğrencilerin, gerçekleşen eylemin ahlakiliğini tartışmasını ve alternatif görüşler üretmesini sağlamaktır. Ayrıca ikilemler sonucunda geliştirilen alternatif bakış açılarıyla onların davranışlarını yönlendirecek, daha yüksek ahlaki ilkeler ve akıl yürütme düzeyleri geliştirmektir. Süreç sonunda önemli olan ahlaki ikilemelerin çözülmesi değil, öğrencinin çözüme ulaşırken gerçekleştirdiği akıl yürütme süreci ve niçininin mantıksal dayanaklarıdır.²¹¹

Bu yaklaşımın uygulama sürecinde değişik yaş ve sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere gerçek ya da varsayımsal olay, toplumsal veya tarihi problemler, hikâyeler, okuma metni, fotoğraf, film ya da tiyatro gibi materyaller aracılığıyla bazı ikilemler verilir. Sınıf küçük gruplara ayrılır. Ardından değerlerin farkına varmalarını sağlayacak ve örnek olayda yapılması gereken en iyi davranışın ne olduğuyla ilgili sorular sorulur. Tüm gruplar, kendi aralarında bu soruları tartışır. Öğrencilerin problem karşısında düşüncelerini açıklamalarına imkân sağlanır. Öğretmen süreç içerisinde öğrencilerin yeterli olmayan düşüncelerini açıklayarak onlara yardım edebilir. Sonuç olarak öğrencilerin gelişim seviyeleri ve deneyimlerine göre ikilemler çözülmeye çalışılır.²¹²

Okulun tüm kademelerinde kolaylıkla uygulanabilecek bu yaklaşımda²¹³ eğitimcinin görevi, öğrencilerin buldukları ahlaki aşamayı tespit etmek ve onların bir üst aşamaya geçmelerine yardım etmektir.²¹⁴ Ayrıca öğrencilerin etik konularda düşünmelerini sağlamak ve ahlaki muhakeme yeteneklerini geliştirmek amacıyla toplumsal tartışmalar oluşturulmaya çalışılır.²¹⁵ Yine ahlaki ikilem karşısında çıkmaza

²¹¹ Doğanay, “Değerler Eğitimi”, s.246; Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, s.101; Aktepe, “Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı”, s.81-83.

²¹² Tahiroğlu, “Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi Etkinlik Örnekleri İlkokul 4. Sınıf”, s.345-346; Doğanay, “Değerler Eğitimi”, s.246.

²¹³ Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, s.101.

²¹⁴ Süperka vd., *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Material Analyses and An Annotated Bibliography*, Colorado: Social Science Education Consortium, ERIC Clearinghouse For Social Studies/ Social Science Education, 1976'dan akt. Aladağ, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, s.25.

²¹⁵ J. Leming, *Teaching Values in Social Studies Education Past Practices and Current Trends*, ((1999), http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htmLeming (erişim tarihi: 16.02.2021).

giren öğrencilerin, çıkmazdan kurtulmalarına yardımcı olmaktadır.²¹⁶ Böylece bireyin iyi-kötü doğru-yanlış hakkında muhakeme etmesi sağlanarak, onun güçlü bir karakter geliştirmesine yardımcı olunmaktadır. Süreç sonunda iyi bir muhakeme yeteneğine sahip olan birey; içgüdülerini yönlendirir, duyguları ve gerçekleri kategorize eder, hareketlerinin sonuçlarını düşünmeye başlar.²¹⁷ Ayrıca ahlaki ikilemlerin değer öğretiminde başarıya ulaşabilmesi için bazı özellikler taşıması gerekmektedir.²¹⁸

Ahlaki muhakeme yaklaşımı öğrenci merkezli olması, tüm okul seviyelerinde kullanılabilmesi, ahlaki düşünme ve anlamaya odaklanması yönüyle okullarda kullanmaya uygundur. Ancak öğrencilerin davranışsal ve duyuşsal boyutlarına yeterince yer verilmemesi, ahlakî davranışların yalnız bilgidan etkilendiğinin kabul edilmesi nedeniyle de diğer etkenleri görmeyi engelleyebilir. Yine yaklaşımda değerlerle ilgili ikilem örneği bulmanın zor olması eğitimsel açıdan kullanılmasını sınırlandırmaktadır.²¹⁹

8.5. Örtük Program Yaklaşımı

Okullarda uygulanan resmi programlarda, öğrencilerin edinmesi istenen bazı kazanımlar mevcuttur. Süreç içerisinde veya sonunda yapılan değerlendirme sonucunda öğrenciler kazanımlara eriştiği ölçüde başarılı ya da başarısız kabul edilirler. Ancak bazen öğrenciler resmi programda belirtilmemiş, okul kültürü içerisinde farklı olumlu-olumsuz bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerler edinebilirler. İşte bu kazanımlar informal bir yolla ortaya çıkan, yazılı olmayan ‘örtük programın’ bir ürünüdür. Bu durum okullarda uygulamada olan resmi programın yanı sıra örtük bir programın da var olduğunu ve öğrencilerin yaşamlarında önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir.

Bu yüzden öğrencilere değerleri aktarabilmek için, örtük program yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşım “programda değerlerle ilgili birtakım açıklamaların kapalı

²¹⁶ Aydın ve Akyol Gürler, *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.74.

²¹⁷ Nermin Çiftçi, “Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2003), s.59; Nazmiye İbali, *Ortaöğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2019, s.22.

²¹⁸ Ayrıntılı bilgi için bakınız. Doğanay, “Değerler Eğitimi”, s.244-245.

²¹⁹ Gör, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Merhamet Değeri*, s.72; Ay, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi*, s.43.

olarak yazıldığı, ders konularına değerlerin yer yer serpiştirildiği, değerlerle ilgili birtakım kazanımların ele alındığı ve hissettirildiği bir yaklaşımdır.”²²⁰ Örtük programda öğrenciler, okul kültürü içerisinde yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer okul çalışanlarının söz, tutum ve davranışlarından, inanç ve değerlerinden, onlarla iletişim ve etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan fikir ve düşüncelerden, ders içi ve ders dışı etkinliklerden, kitaplardan, kutlamalardan, dergilerden, gazetelerden, kulüplerden, her türlü sosyal yapı ve etkinlikten etkilenmekte, bunun sonucunda da birtakım bilgi, beceri, tutum, davranış ve değer edinmektedir.²²¹

Örtük program, yazılı programa kıyasla öğrencilere çok daha etkili davranışlar kazandırmaktadır. Ayrıca genellikle duyuşsal özellikler örtük programla; bilişsel özellikler de resmi yazılı programla kazanılmaktadır. Okul kültürü içerisinde, okulun tüm paydaşlarının (yönetici, öğretmen, öğrenciler, diğer çalışanlar ve veliler) olaylar karşısındaki tutum ve davranışları ve okul atmosferi öğrencilerde örtük olarak değer eğitimi oluşturmaktadır. Okullarda değer eğitime yönelik dersler olmasa da örtük program ile değerler öğrencilere kazandırılabilir.²²² Örtük program her öğrenci için farklılık gösterebilir yani her öğrenci farklı zamanda değişik kişilerden farklı değerler öğrenebilir. Değerler çok yavaş öğrenilir ancak açık programın öğeleri kadar kolay unutulmaz.²²³

Değerlerin kazanılmasında resmi programa kıyasla daha etkili olan örtük programın önemi ve etkisi; yöneticiler, öğretmenler ve personeller tarafından iyice anlaşılmalıdır. Örtük programını resmi programdan daha etkili olduğunu savunan bilim insanları, değerlerin kazanılmasında bağımsız bir ders ve konunun anlatılmasına-verilmesine karşı çıkmaktadırlar. Özellikle değer öğreticilerinin, olumlu tutum, davranış ve değerleri ön plana çıkmalıdır.²²⁴ Öğrencilerin olumsuz kazanımlar edinmesinin önüne geçilebilmesi için, durumun iyi analiz edilerek okul, aile ve çevre

²²⁰ Aktepe, “Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı”, s.81-83.

²²¹ Tahiroğlu, “Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi Etkinlik Örnekleri İlkokul 4. Sınıf”, s.341-342.

²²² Doğanay, “Değerler Eğitimi”, s.227; Akbaş, “Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi”, s.679.

²²³ B. S. Bloom, *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev: D. A. Özçelik), İstanbul: MEB Yayınları, 1998, s.169.

²²⁴ Aktepe, “Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı”, s.81-83.

işbirliğine gidilmeli, değer öğretiminin ve uygulamalarının yapılacağı ortamlar hazırlanmalıdır.²²⁵

8.6. Eylem/Davranış (Yapayarak ve Yaşayarak) Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre toplumsal bir varlık olan birey, değerlerini toplum içinde başkalarıyla kurduğu iletişim ve etkileşim sonucunda oluşturur. Ancak bireyin kişisel ve sosyal değerlerinin ortaya çıkabilmesi için onlara birtakım imkânların verilmesi ve bazı seçeneklerin sunulması gerekir. Böylece birey, toplumsal etkileşim ve iletişim sonucunda kendi değerlerini oluştursun ve kendini gerçekleştirsin.²²⁶ Yaklaşımı savunan araştırmacılar bu süreci, öğrencilerin alternatif davranışlar arasından özgürce seçim yaptığı ve yaptığı seçimleri davranışa dönüştürdüğü bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.²²⁷

Sims'e (2003) göre de “Eğitimde kazandırılmaya çalışılan ilkeler ve hareketler öğrencinin anlayışı ve yapısıyla tutarlı olduğu zaman gelişme daha hızlı olur. Eğer tutarsızlık varsa güvensizlik oluşur ve ilerleme kaydedilemez.” Bireye bir değeri kazandırmak veya onda var olan değeri geliştirmek için sadece o değerın öneminin bilinmesi yeterli değildir. Çünkü bunu bilmenin yanı sıra öğretilmeye çalışılan değerin, bireyin yaşamında kabul edilmesi, davranışa dönüştürülmesi, değerin yaşam içerisinde olumlu/olumsuz etkilerinin farkına varılması, bireyin düşüncesiyle ve yaşantısıyla özdeşleşmesi gereklidir. Bu nedenle de bireylere kazandırılmaya çalışılan değerler veya onların sahip oldukları değerler geliştirilirken, bireylerin yaş ve seviyelerine uygun değerleri vermek ve onların gerçek yaşamdaki etkililiğini göstermek gereklidir.

Eylem yoluyla öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin değerleri yaparak- yaşayarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla sosyal etkinlikler düzenlenir. Yaklaşımı uygulayan eğitimciler, sınıf içerisindeki yaşamlardan çok toplumsal yaşamda gerçekleşen olayları vurgularlar. Aynı zamanda değer öğretimi yaparken değer belirginleştirme ve değer

²²⁵ Tahiroğlu, “Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi Etkinlik Örnekleri İlkokul 4. Sınıf”, s.341-342.

²²⁶ Aktepe, “Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı”, s.81-83.

²²⁷ Huitt, 2004: [http://www.edpsycinteractive.org/ Topics/Affect/Values.html](http://www.edpsycinteractive.org/Topics/Affect/Values.html) (erişim tarihi: 16.02.2021).

analizinin yanı sıra okul içerisinde davranış projeleri, kişiler arası beceri uygulamaları organize edilmiş gruplarla uygulanılır.²²⁸

8.7. Gözlem Yoluyla Öğrenme

Değerler sosyal bir karakter taşımaktadır. Sosyal hayatta meydana gelen öğrenmelerin birçoğu; gözleme, yaşantıya ve model almaya dayanır. Ancak günümüzde sosyal yaşantının yanı sıra bu duruma kitle iletişim araçları ve medya da eklenmiştir. Bireyi etkileyen ve cezbeden yönler sebebiyle birey, model aldığı anne, baba, arkadaş, öğretmen, film yıldızı, futbolcu, şarkıcı, basketbolcu, siyasetçi ve din adamı olmak istemekte veya bu amaç için çalışarak hayalini gerçekleştirmektedir.²²⁹ Gözlem yoluyla öğrenme, öğrencinin kendi tecrübesi ve akıl yürütmesi yoluyla model aldığı kişilerce sergilenen söz, tutum, davranış ve değerleri örnek alarak yaşama geçirmesine denir.

Gözlem yoluyla öğrenme iki husus üzerine kuruludur. Bunlardan ilki modelin gösterdiği davranışın birey tarafından taklit edilmesi; ikincisi ise kendisini başkasının yerine koyarak, onun davranışını benimsemesi yani özdeşleşmesi ile gerçekleşir.²³⁰ Gözlem yoluyla gerçekleşen öğrenme; dikkat, pekiştirici, hatırlama ve davranışa dönüştürme olarak dört aşamadan meydana gelir. Bu süreçte ilk olarak birey, model alacağı davranışa dikkat eder ve öğrenmek için hazırlığa girer. Bireyin kendisini cezbeden ve davranışını modelleyeceği kişide; yaş, cinsiyet, karakter, benzerlik, statü, beceri gibi niteliklerde uyum arar. İkinci aşamada bu davranışın sonuçlarının hangi durumlarda olumlu-olumsuz olduğuna bakar. Ödüllenen veya pekiştirici alan davranış, birey tarafından özümseyerek hafızaya kodlanır. Hafızaya işlenen davranış, gerektiği zaman davranışa dönüştürülmek üzere hatırlanır. Son olarak da uygulanır ve öğrenme gerçekleşir.²³¹

²²⁸ Süperka vd., Values Education Sourcebook. Boulder: Social Science Education Consortium. (1976), s.105'den akt. Göldağ, Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği), s.129;

²²⁹ Tahiroğlu, "Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi Etkinlik Örnekleri İlkokul 4. Sınıf", s.345.

²³⁰ Ayhan Aydın, *Gelişim Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayınevi, 1999, s.213.

²³¹ Aydın, *Gelişim Öğrenme Psikolojisi*, s.173-175.

8.8. Yansıtıcı yaklaşım

John L. Elias tarafından geliştirilen ve onun “Moral Education Secular and Religious” adlı eserinde yer alan bir yaklaşımdır. Elias’ın yansıtıcı yaklaşımı Clive Beck tarafından ayrıntılı olarak açıklanarak felsefi alt yapısı ortaya konmuştur. Nitekim Beck, diğer yaklaşımların, zayıf olduğunu düşündüğü yanlarını eleştirmiş, güçlü gördüğü yanlarını da biraraya getirerek teorisine eklemiştir. Bu yaklaşımın felsefi temelini Aristo, Bentham, Hobbes, Morris Ginsberg ve Dewey gibi filozofların rasyonel etiğinin oluşturduğunu söylemiş ve onların çalışmalarına vurgu yapmıştır.²³²

Yansıtıcı yaklaşımın üç temel ögesi vardır. Bunlardan ilki, temel insani değerlerin tespit edilmesi; ikincisi, tespit edilen değerlerin analiz edilmesi ve son olarak da değerler konusunda tarafsız bir bakışa sahip olunmasıdır. Yansıtıcı yaklaşımın amacı, ahlaki eğitim içerisindeki temel insani değerleri ortaya çıkarmaktır. Bu yaklaşımda gelenek eleştirilmekte ve muhtemel tüm değerlere karşı tarafsız olunması istenmektedir.²³³

Bu yaklaşımı, ikilem yaklaşımından ayıran şey, hem belirli durumlar hem de kurallar üzerinde durmanın önemli olmasıdır. Bu yaklaşım uygulanırken öğrencilere derece derece artan karmaşık ve tartışmalı problemler sunulur, ahlaki düşünce ve bilişsel öğrenmeyi geliştirecek duyuşsal unsurlarla (başkalarının düşüncesini ifade etme, resim çizme) desteklenir.²³⁴ Yansıtıcı yaklaşımda, öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel boyutlarına yer verilmesi, herkes tarafından hem fikir olunan değerlerin öğretilmesinin amaçlanması, günlük yaşama ilişkin konu ve problemlerin etkinlikler yoluyla ele alınması bu yaklaşımı güçlü kılmaktadır. Hemfikir olunan değerlerin, herkes için aynı anlam ve düzeyde kabul edilmemesi de yaklaşımın eksik yönüdür.²³⁵

9. Değer Eğitimi Uygulama Alanları

Değer eğitimiyle ilgilenen eğitimciler/uzmanlar, değerler eğitimine ilişkin birtakım görüşler ileri sürmüşlerdir. Bunlar öğrencilere hangi değerlerin öğretilmesi

²³² Ay, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi*, s.43.

²³³ Elias, *Moral Education: Secular And Religious*, s.182.

²³⁴ Elias, *Moral Education Secular and Religious*, s.160’dan akt. Ay, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi*, s.43-47.

²³⁵ Ay, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi*, s.43-47.

gerektiği, değer öğretimini nasıl gerçekleştirileceği, değer öğretiminde öğreticinin rolü gibi konularda, farklı fikirler ileri sürmüşler ve süreç içerisinde değişik uygulamalar geliştirmişlerdir.²³⁶

Değer eğitiminde; din eğitimi, kanun ilişkili eğitim, etik eğitimi, empati geliştirme, eleştirel düşünce, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, cinsellik eğitimi, yaşam becerileri, uyuşturucu eğitim gibi değer eğitim uygulamalarının yanı sıra özellikle değer gerçekleştirme, vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi ve ahlak eğitimi olmak üzere dört önemli hareket bulunmaktadır. ABD’de teori ve uygulamaları gerçekleştirilen bu uygulamalar, birçok ülkenin eğitim sistemini etkilemiştir. Bireyin duygu, inanç ve değerlerinin farkında olmasını ve ahlaki gelişimlerini desteklemeyi amaç edinen bu yaklaşımlar, özellikle bazı öğretim programlarının içinde yer almıştır.²³⁷

9.1. Değer Gerçekleştirme

Değer gerçekleştirme/geliştirme yaklaşımı, ilk defa Sidney Simon ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Bu yaklaşım, 1960-80 yılları arasında popüler olmuş ve eğitimde yerine almıştır.²³⁸ Bu yaklaşımın amacı, bireylerin kendi duygu, inanç ve değerlerini fark etmesine, karar almasına, aldığı kararları uygulamasına ve başarmasına yardım etmektir.²³⁹ Yine bireyin onurlu bir yaşam sürmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünmesi, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmesi, zayıf ve güçlü yönlerini bilmesi ile yaşam onuruna sahip olmasını kapsar.²⁴⁰ Günümüzde geliştirilen birçok eğitim programı, yaratıcı ve eleştirel düşünceyi geliştirmeye çalışmaktadır. Bu yönüyle de değer geliştirme yaklaşımının hedefi, değerlerin telkin edilmesi yerine değer analizi, değer açıklama ve ahlaki ikilem tekniklerini kullanarak değer öğretimi yapmaktır.²⁴¹

²³⁶ Çınar, “*Din Öğretiminde Değerler Eğitimi*”, s.90.

²³⁷ H. Kirschenbaum, *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Massachusetts: Allyn&Bacon Company, 1995, s.75’den akt. Akbaş, “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, s.9-10.

²³⁸ Akbaş, “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, s.12.

²³⁹ Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Dyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, s.105-106.

²⁴⁰ Çınar, “*Din Öğretiminde Değerler Eğitimi*”, s.97.

²⁴¹ Akbaş, “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, s.12.

Bu akımda kişinin sahip olduğu değerlerin özelliğinden çok, değer kazanılırken kullanılan yol üzerinde durulur. Uygulama aşamasında öğrencilerin değer tercihlerini açıkça ifade etmeleri, söyledikleri değerleri davranışlarında yansıtmaları, onları değerlendirmeleri veya yeniden onaylamaları ve değerleri yaşamlarında uygulamaları ile kullanma yolları araştırılır. Diğer yaklaşımlarda olduğu gibi bu yaklaşımda da öğretmenin birtakım görevleri bulunmaktadır. Öğretici, öğrencinin değerlerini oluşturmasına, hayatın anlamını bulmasına ve yaşam becerilerini kazanmasına ve onun karşılaştığı olay ve durumlarla etkili bir şekilde baş etmesine yardımcı olmaya çalışır.²⁴²

9.2. Vatandaşlık Eğitimi

İnsanların birlikte yaşaması sonucunda oluşan sosyal kurumlar ve organlar; örgütlenerek devletleri meydana getirmiştir. İnsanların bir arada yaşamasını sağlamak, insanların birbiriyle ve devletle ilişkilerini düzenlemek için birtakım değerlere ve yazılı kurallara ihtiyaç vardır. İşte bu noktada davranış eğitimi, resmi ve gayri resmi ilişkilerde fayda sağlayacak bireyin yaşadığı topluma, toplumsal kurumlara ve kuruluşlara uyumunu sağlamayı amaç edinir.²⁴³ Demokratik toplumlar; vatandaşlarının değerleri bilmesini ve uygulamasını, sorumluluklarını yerine getirmesini, toplumsal kurallara uymasını ve iyi bir karaktere sahip olmasını bekler. İşte bu istenilen ve beklenen özelliklerin ortaya çıkması karakter ve vatandaşlık eğitimine bağlıdır.²⁴⁴

Vatandaşlık eğitimi, herhangi bir ülkenin siyasi ve kanuni sistemine/ilkelerine uygun bilgi, tutum, davranış, inanç ve değerleri içeren eğitimidir. Kirschenbaum, bu eğitimin kamunun iyiliği, adalet, kişisel haklar, eşitlik, vatanseverlik, doğruluk, görev bilinci gibi değerleri kapsadığını ifade etmiştir.²⁴⁵ Bu yaklaşımda ülkenin tarihi ve kültürel mirasını, rejimini veya demokratik sistemini, vatandaşların sahip olduğu hak

²⁴² David T. Naylor ve Richard Diem, *Elementary and Middle School Social Studies*, New York: Random House, 1987, s.349'dan akt. Akbaş, "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", s.17-18.

²⁴³ Akbaş, "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", s.19-20.

²⁴⁴ Ebru Ay, "Karakter Eğitiminde Vatandaşlık Eğitiminin Yeri ve Önemi", (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.212-222.

²⁴⁵ Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, s.105-106.

ve sorumluluğunu bilmek, iş birliği ve iletişimi sağlamak, anlaşmazlıkları çözmek, eleştirili düşünme yetisini kazanma gibi değerlere öncelik verilir.²⁴⁶

Vatandaşlık eğitimi geleneksel olarak, tarih, sosyal bilgiler ve coğrafya gibi derslerin içinde yer alır ve kanun ilişkili eğitim olarak da adlandırılır. Bu eğitimde, milli birlik ve bütünlüğü sağlasa da; dayanışmanın ve ulusal güvenliğin önemli olduğu vurgulanır. Toplumsal yaşamı düzenlemek amacıyla hukuk kurallarının okullar yoluyla öğrencilere aktarılması istenir.²⁴⁷ Çünkü okullar, toplumlaşmaya başlayan bireye, insanlarla ve devletle olan ilişkilerinde hak ve ödevlerini öğretir. Aynı bilgi, beceri ve değerlere sahip olabilmeleri için onları ortak eğitim sürecinden geçirir. Bu nedenle de yapılacak vatandaşlık eğitiminde okullar bireylere; devletin yapısı, işleyişi, görevleri ve kurumları hakkında bilgi vermeli; onlara milletini, devletini, kurumlarını sevdirmeli ve onların devletine karşı ödevlerini kolaylıkla yapabilmelerine yardımcı olmalı, bunun için de alışkanlıklar yoluyla iradeleri kuvvetlendirilmelidir.²⁴⁸

9.3. Karakter Eğitimi

Karakter; psikoloji, edebiyat, felsefe, eğitim ve din eğitimi gibi sosyal bilimlerden; matematik, biyoloji gibi fen bilimlerine kadar birçok disiplin tarafından konu edilmiştir. Karakter terimi, bir şeyi başka şeylerden ayıran temel özelliği, ana niteliği ifade eder. Kelime olarak ise, “bir nesnenin, bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen ana özellik, öz yapı, arı, seciye”²⁴⁹ ve “kişinin kendi kendisine egemen olmasını, kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve eylemlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü”²⁵⁰ olarak tanımlanmaktadır.

Karakter, insanlığın başlangıcından itibaren tüm toplumlarda önemsenen ve bireylerin taşıması gereken bir özellik olarak görülmüştür. Çünkü karakter, daima erdemin, iyiliğin ve ahlaki gelişmişliğin temel gereği olarak görülen, saygı duyulan birçok içsel özelliğin gelişmesini sağlayan bir olgu olmuştur. Karakter, bireyin

²⁴⁶ Çınar, “*Din Öğretiminde Değerler Eğitimi*”, s.20.

²⁴⁷ İsmail Doğan, *Sosyoloji: Kuramlar ve Sorunlar*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002, s.54.

²⁴⁸ Akbaş, “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, s.19-20.

²⁴⁹ Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları, 2005, s.386.

²⁵⁰ Ekşi ve Katılmış, *Karakter Eğitimi El Kitabı*, s.88; Ekşi, “Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları”, s.79-96.

doğrudan gözlemlenebilir nezaket, azim, dürüstlük, sadakat, iyi mizah, yasal otoriteye uyma gibi iyi davranışları göstermeden/uygulamadan ileri gelir. Böyle davranış sergileyen kişiler, toplum tarafından karakterli bir birey olarak görülür.²⁵¹ İnsanlar karakterlerini, doğuştan getirdikleri kalıtım ve özellikle de sonradan edindikleri kişiliklerinin etkisiyle kazanırlar. Bu yüzden bireylerin iyi bir karaktere sahip olabilmeleri için karakter eğitimi yapılmalıdır.²⁵²

ABD’de 1960-1980’li yıllarda değerler eğitimi alanında yapılan uygulamaların; bireylerin değerlerini önemsememesi, nesnel doğruları kabul etmemesi, toplumsal yaşamda meydana gelen ahlaki sorunların çözümünde yetersiz kalması ve istenilen hedeflere ulaştıramaması nedeniyle birçok yaklaşım geliştirilmiştir. İşte bu yaklaşımların sonuncusu da karakter eğitimidir.²⁵³ Karakter eğitimi, açık ya da örtük bir program aracılığıyla, yetişen nesillere insani değerleri kazandırma, öğrenilen değerleri davranışa dönüştürme ve onlarda değerlere karşı duyarlılık oluşturma konusunda onlara yardımcı olma çabalarının tamamıdır. Bu yaklaşım ilk olarak Thomas Lickon’a tarafından sistemleştirilmiş ve öğrencilere ahlaki değerlerin öğretilmesinde okul ve öğretmenin daha etkin olması gerektiği vurgulanmıştır.²⁵⁴

Sağlıklı bir toplum oluşturulabilmek için karakter eğitimi, önce ailede, sonra okulda ve toplumda kişilere iyi/olumlu değerler sunularak yapılmalıdır. Gencin düşüncelerine ve duygularına hitap eden; iradesini güçlendirirken alışkanlık kazandıran; bireyi eğitirken sosyal faktörleri ve çevresini gözönünde bulunduran, sınıf etkinlikleri ve ders konuları ile değer kazandırırken aynı zamanda okul kültürü oluşturan etkili bir karakter eğitimi yapılmalıdır. Aksi takdirde yapılacak karakter eğitimi eksik ve etkisiz olur. Bunun için de diğer yaklaşımlardan farklı olarak karakter

²⁵¹ Ay, “Karakter Eğitiminde Vatandaşlık Eğitiminin Yeri ve Önemi”, s.212; Çağlayan, *Ahlak Pusulası Ahlak ve Değerler Eğitimi*, s.106-108.

²⁵² İsa Ceylan, “Kişilik Gelişimi Din İlişkisi”, *Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, (2013), s.50-72.

²⁵³ Hasan Meydan, “Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2014), s.104-105.

²⁵⁴ Meydan, “Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme”, s.107.

eğitimi; belirli yöntem ve etkinlikleri bütünleştirerek, sistemli ve değer odaklı bir eğitim reformu önerir. Çünkü karakter ancak değerlerle inşa edilebilir.²⁵⁵

Bu yaklaşım uygulanırken öğretmenler, öğrencilere model olurlar, öğrencilerin ahlaki karakterlerini geliştirmeye çalışırlar, ahlaki konularda kendi düşünce ve görüşlerini rahatça açıklarlar. Kısaca neyin yanlış neyin doğru olduğunu belirtirler. İnsani ve ahlaki değerler kazandırılırken öğrenci hem evde hem de okulda gözlemlenir ve pekiştirilir.²⁵⁶ Toplumun çeşitli kademelerinde gündem olan sanatçıların, sporcuların ve siyasetçilerin değerler konusunda örnek olması beklenir. Okul yaşamının tüm boyutları öğrencilere karakter gelişimine katkı sağlayacak, uygulamaları içerecek biçimde düzenlenmelidir.²⁵⁷

Çoğulcu toplumlarda hangi kültürün değerlerinin öğretilereceği konusunda eleştiriler gelmiştir. Ancak öğrencilere öğretilerecek değerlerin seçiminde veli ve öğretmenlerin beklentileri ile öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, uygulama sürecinde birlikte hareket edilmesi bu yaklaşımı güçlü kılmaktadır.²⁵⁸

9.4. Ahlak Eğitimi

Batı dillerinde ethic, ethique ve moral olarak adlandırılan ahlak, kelime olarak din, huy, tabiat, adet, karakter, hal ve hareket anlamlarına gelir.²⁵⁹ Terim olarak ise ahlak; bir toplumun değer yargılarının ve davranış tarzlarının yeni nesil tarafından kabul edilerek benimsenmesi sonucunda ortaya çıkan davranış şekilleridir.²⁶⁰

Ahlak, bütün toplumları ayakta tutan değerler sistemidir. Herhangi bir toplumda ahlaki değerlerin hiçe sayılması toplumsal birliği ortadan kaldırır. Herkesin kendi çıkarını düşündüğü, başkalarını düşünmediği bir toplumda ne ekonomik ne sanat ne de sosyal hayattan bahsedilebilir. Güngör bu konuda, ahlaklı olmayan kişilerin,

²⁵⁵ Meydan, “Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme”, s.104; Çağlayan, *Ahlak Pusulası Ahlak ve Değerler Eğitimi*, s.117-122.

²⁵⁶ Gör, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Merhamet Değeri*, s.19; Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s.290.

²⁵⁷ Ekşi ve Katılmış, *Karakter Eğitimi El Kitabı*, s.127.

²⁵⁸ Ekşi, “Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları”, s.91.

²⁵⁹ Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1996, s.8.

²⁶⁰ Hökelekli, *Çocuk Genç Aile Psikolojisi ve Din*, s.11; Zastrow vd., *İnsan Davranışları ve Sosyal Çevre*, s.186-190; Nas, *Çocukluk dönemi gelişimi ve Din Eğitimi*, s.30.

karşılaştıkları durumlarda farklı şekillerde tepkide bulduklarından, onların nasıl davranacaklarının kestirilemez olduğunu söylemektedir. Yaşanılan bu durumun ise bireyin çevresindeki kişilerde güvensizlik, kararsızlık gibi duygulara sokacağı ve toplumda güven duygusunun oluşmasını engelleyeceğini belirtmiştir. Bunun önüne geçebilmek için de toplumsal değerlere bağlı kurallarda bir uzlaşma olması gerekir. Bu gerçekleştiğinde toplumsal işbirliği ve huzur gerçekleşir.²⁶¹

Ahlaki değerleri yeterince gelişmemiş bireyler, kişilik problemleri ile karşı karşıya kalırlar. Ahlak, toplum içerisinde çıkacak çatışmaları azaltarak toplumsal sürekliliği sağlar.²⁶² İnsanların umutsuzluk anlarında onlara dayanma gücü vererek şiddetin önüne geçer ve böylece toplumsal kaosu önler. Bu nedenle de ahlaki, toplumdan ayrı düşünmek mümkün değildir.²⁶³

Ahlak ile değerler birbirleriyle ilişkili olan kavramlardır. Çünkü ahlak da değerler gibi insanın iyiye ulaşmasına yardımcı olmaya ve bireylere bir amaç ve yön vermeye çalışır. Bireylerin tercihlerinde ve eylemlerinde önemli bir rol oynar. Kişinin eylemlerinin iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesini sağlayan ilke ve kurallardan oluşur. Her toplumun kendine özgü ahlaki kuralları olduğu gibi herkes tarafından kabul edilen evrensel ahlaki ilkeler de vardır. Örneğin tüm zaman ve mekânlarda toplumlarda insan öldürmek, hırsızlık yapmak kötü bir davranış olarak kabul edilmiştir.

Ortak evrensel ahlaki ilkeler bulunsa da ahlakın kaynağı veya temellendirilmesi ile ilgili farklı yaklaşımlar veya bakış açıları vardır. Bu konuda yapılan temellendirmeler incelendiğinde ahlak, din ve din dışı olarak iki temele indirildiği söylenebilir. Her din, kendine özgü ahlak ve değerleri oluştururken; din dışı temellerde filozoflar, ahlakın kaynağının akıl, duygu ve sezgiye dayandığını iddia etmişlerdir.²⁶⁴

²⁶¹ Erol Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, İstanbul: Ötüken Yayınevi, 1998, s.25; Osman Pazarlı, *İslam'da Ahlak*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1980, s.12; H.Hilmi Bilsel, *İyi Ahlak Güzel Huy*, İstanbul: Yağmur Yayınları, 1978, s.9.

²⁶² Murat Gökdere ve Salih Çepni, "Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Sayı 2, (2003), s.97.

²⁶³ Ersoy, "Değişen Değerler Dünyasında Gençliğin Ahlakla İmtihani", s.270; Yurdagül Mehmedoğlu, "Ahlak Anlayışında Dışsal Yaklaşımdan Evrenselleşebilir Ahlak Yaklaşımına", (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.119-130; Enver Uysal, "Çağımızda Değer Kaymalarının Doğurduğu Sonuçlar ve Etik Kimliğin Korunması", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, (2008), s.67-79; Oktay, "İslâm Düşüncesinde Ahlâkî Değerler ve Bunların Global Ahlâka Etkileri", s.132-143.

²⁶⁴ Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, s.14-160.

Eğitimin amacı, insanın doğuştan getirdiği yetenekleri geliştirmek, toplumsal ve kültürel devamlılığı ve uyumu sağlamaktır. Bir diğer amacı da bireyleri ahlaki manada yüceltmektir. Bu nedenle ahlak ve eğitimin amaçları da bir bakıma birleşir. Ahlak eğitimi tarihin ilk dönemlerinden beri bilinen ve üzerinde durulan bir konudur. İlk çağ filozoflarında Platon, ahlaki eğitimi okulların görevi olarak görmüş, ahlak eğitimi, aklını kendi ve diğer insanların yararına kullanabilen, iyi bir dünya yaratmak ve iyi bir vatandaş yetiştirmek olarak tanımlamıştır.²⁶⁵

Ahlak eğitiminin, hem bireysel hem de toplumsal birçok yönü bulunmaktadır. Ahlak eğitiminin amacı, insanın gerek kendisinin gerekse başkalarının mutluluğu ve mükemmelliğini sağlayacak şekilde hareket etmesini, farklı olan mizaçları uygun şekilde yöneterek insanlarda güzel huyların ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlamaktır.²⁶⁶ Bir diğer amacı, insanı manevi yönden geliştirerek toplumsal sorunların çözümlenmesine yardımcı olmaktır. Bu eğitimden geçen kişi, güven ve saygınlık kazanır. Ahlaki eğitim, sağlıklı hisseden, düşünen ve davranan bireylerin yetişmesini ve böylelikle sağlıklı bir toplumun ortaya çıkmasını sağlamaya çalışır. Bireylerde olgun davranışlar geliştirerek üstün bir ahlak ve olumlu bir kişilik geliştirmek ister.²⁶⁷

Ahlak eğitiminin bir diğer amacı, bireyi ve toplumu kötü davranışlardan korumak, onları iyi tutum ve davranışlarla donatmak ve devamını sağlamaktır.²⁶⁸ Geleceklerini garanti altına almak isteyen toplumlar, ahlaklı bir nesil yetiştirebilmek amacıyla çaba sarfetmiş, bunun için de ahlak eğitimine önem vermiş, ahlaki eğitime başlama yaşından içerik ve yönetime kadar birçok konuda görüş ortaya koymuşlardır.

Ahlak eğitiminin ne zaman başlaması gerektiği ile ilgili çeşitli görüşler mevcuttur. Bu konuda filozoflardan Russel, ahlak eğitiminin doğumdan hemen sonra başlaması gerektiğini ifade ederken Kant, benzer bir görüş ile erken yaşlardan başlanmasının önemini vurgulamıştır. Rousseau, çocuğun ahlaki muhakemeye

²⁶⁵ Thomas Lickona, *Educating for Character (How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility)*, Bantam Books, New York, 1992, s.6'dan akt. Akbaş, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, s.105-106; Akbaş, "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış," s.20.

²⁶⁶ Aydın, *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, s.21.

²⁶⁷ M. Abdullah Draz, "Ahlak ile Eğitimin Alakası", (çev. Hüseyin Emin Sert), Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 2, (1997), s.113-117.

²⁶⁸ Aydın, *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, s.64-66.

ulaşmadan önce, Piaget ise soyut işlemler döneminde önce ahlak eğitimine tabi tutulmamalıdır görüşünü savunur. Genel olarak filozoflar da ahlak eğitiminin 10-11 yaşları arasında verilmesi gerektiğiyle ilgili düşünce hâkim olsa da ahlaki eğitime erken yaşlarda başlanması, ahlaki değerlerin kazandırılmasında önemlidir.²⁶⁹

Dünyanın birçok ülkesinde ilk ve ortaöğretimde ya bağımsız ahlak dersleriyle ya da din dersinin içerisindeki ahlak konuları ile ahlak öğretimi yapılmaktadır. Bu dersler ülkenin eğitimde uyguladığı din dersleri içerisinde, din eğitimi modellerine göre (confessional: dine veya mezhebe dayalı olan ve non-confessional: dine veya mezhebe dayalı olmayan) yapılmaktadır. Din dersi yerine ahlak dersi olan ülkelerde ise genellikle ahlak dersleri laik (din dışı) bir felsefe ve içerikle verilmektedir.²⁷⁰

Ahlak eğitiminde adalet, ahlaki gelenek, özverili olmak, iyi ve doğrunun anlaşılması, fedakârlık ve şefkat, kendini kontrol, özverili olmak, gelişmiş muhakeme, doğru ve iyinin anlaşılması ve ahlaki alışkanlıklar edinme gibi değer ve uygulamalar ahlak programlarının temeli olarak kabul edilmektedir. Ahlak eğitiminde, bireyin ahlaki tutum ve davranışlarını muhakeme etmesi ve değerler üzerinde düşünmesi istenmez. Hayatın devamı için önemli olan güvenirlilik, saygı, sorumluluk ve adil olma gibi temel ahlaki davranışların bireye doğrudan veya dolaylı olarak öğretilmesi ve alışkanlık kazandırılması zorunludur.²⁷¹

İnsanın tüm yönleriyle geliştirilebilmesi, ahlaklı bir neslin yetiştirilebilmesi için sağlıklı bir ahlak eğitimi yapılmalıdır.²⁷² Bunun içinde ahlak eğitiminden okulun tüm yöneticilerinden hizmetlilerine kadar tüm görevliler, aynı amacı gerçekleştirmek için birlikte hareket etmelidirler. Özellikle öğrencilerin model olarak gördükleri öğretmenlerin tutum ve davranışları, ahlaki davranışların kazandırılmasında oldukça

²⁶⁹ Aydın, *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*, s.21; Arslan Parlak, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi*, s.42; M. Akif Kılavuz, "Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi", (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2006, s.209-254.

²⁷⁰ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s.98-120; Recai Doğan ve Cemal Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002, s.9-11; Mehmet Zeki Aydın, "Belçika'da İlk ve Orta Dereceli Okullarda Din ve Ahlak Öğretimi", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, (Sivas 1999), s.101-147; Mehmet Bahçekapılı, *Avrupa'da Din Eğitimi*, İstanbul: Önder Yayınları, 2012, s.5-43.

²⁷¹ Çınar, "Din Öğretiminde Değerler Eğitimi", 87-123; Aydın, *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, s.25.

²⁷² Arslan Parlak, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi*, s.44.

önemlidir. Ayrıca okuldaki tüm derslerin ve okuldaki tüm birimlerin, ahlak eğitiminde işbirliği içinde olmaları oldukça önemlidir.²⁷³ Ahlaki gelişimle ilgili şu tavsiyeler sunulabilir.²⁷⁴

1. Ahlaki değerler ile ilgili çocuğa somut örnekler verilmeli, çoğun zihinsel gelişimi dikkate alınarak açıklamalar yapılmalı, onun davranışlarını etkileyecek çevre özellikle arkadaş seçiminde ona yardımcı olunmalıdır. Çocuk veya genç, kitle iletişim araçlarının ve medyanın olumsuz etkilerinden korunmalıdır.

2. Çocuklara veya gençlere iyi bir model olunmalı, istenilen ile gösterilen davranışlar uyumlu olmalıdır. Ahlaki davranışları alışkanlık haline getirebilmesi için çocuğa veya gence sorumluluklar verilmeli, fırsatlar tanınmalıdır.

3. Ahlak eğitiminde telkin, taklit, özdeşleşme, alışkanlık gibi dolaylı öğrenme yolları; bilgi verme, teşvik ve ikna etme, açıklama yapma, uyarma gibi müdahale tarzları da kullanılabilir. Doğrudan eğitim araçları olan mükâfat ve ceza yoluyla iyi davranışların pekiştirilmesi, kötü davranışlardan vazgeçirme; yazılı sözlü öğüt verme; ahlaki konulu şiir ve ilahiler öğretme; hayat tecrübelerinden yararlanma, örnek göstererek eğitime; kıssa hikâye ve halk masalları ile ders verme, iyi ve kötü hakkında doğrudan bilgi verme, teşbih ve mukayeselere başvurma yöntemleri uygulanabilir. Ayrıca kitle iletişim araçları, oyunlar ve etkinlikler yardımıyla da ahlaki davranışlar kazandırılmaya çalışılabilir.

4. Çocukların gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklara dikkat edilerek, dengeli bir disiplin ile öğretim gerçekleştirilmelidir. Çünkü çocuğu sert ve sıkı bir şekilde cezalandırmaya dayanan bir disiplin uygulanması, çocuğun ahlaki gelişimine faydadan çok zarar verir. Özellikle fiziksel cezalara sıkça başvurulması, çocuğu uyumsuzluğa, umutsuzluğa ve suç işlemeye yöneltir. Nitekim fiziksel cezalar çocukta korkuya dayalı bir ahlaki gelişimin oluşmasına neden olabilir. Ayrıca çocukta utanç ve suçluluk duygusu oluşmasına neden olacak alay etme, tenkit, aşağılama, azarlama, küçük düşürme gibi yöntemlere sıkça başvurmak, onlarda utanmazlık, ahlaki

²⁷³ Aydın, *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, s.23.

²⁷⁴ Mehmet Zeki Aydın, *Ailede Çocuğun Ahlâk Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2005, s.275-300. Çileli, *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*, s.110; Aydın, *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, s.64-66; Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi (7-12)*, s.148-150; Ahmet Güven, *Çocukta Benlik Gelişiminde Aile İçi İletişimin Rolü: İslam Dini Açısından Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2013, s.59; Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, s.171-172.

duyarsızlık ve isyankârlık gibi tutum ve davranışlara sebep olabilir. Çocuğun yanlış veya hatalı davranışları karşısında hakaret edilmemeli, onur kırıcı davranışlardan uzak durulmalıdır. Çocuğun yanlışını görmesine yardımcı olunmalı, uygun bir şekilde olumsuz davranış açıklanmalıdır. Özellikle böyle bir durumların yaşanmaması ve vicdani gelişim sağlanabilmesi için yapılan güzel davranışlara teşvik etme, olumlu telkinlerde bulunma, sevgi ve şefkat gösterme veya sevgi ve şefkatten yoksun bırakma kullanılabilir yöntemlerdendir. Ayrıca ödül ve ceza yerinde ve ölçülü kullanılmalıdır.

5. Okulda özellikle öğretmen, iyi ahlaki davranışlar gösteren bir model olmaya dikkat etmelidir. Öğrencilere sorumluluklar vermeli, olumlu davranışlar gösteren öğrenciler çeşitli yollarla ödüllendirilmelidir. Öğrenilmiş ahlaki davranışları pekiştirmek amacıyla sık sık tekrar etmeli, olumsuz davranışların tekrar edilmesine fırsat ve imkân vermemelidir.

6. Okullarda eğitimcilerin uygulayabilecekleri ahlakla ilgili özel yöntemlerle ilgili çalışmalar yapılmalı, yöntem ve teknikler geliştirilmeli, öğretiminde kullanılabilir ders araç/gereçleri konusunda kurumsal çalışmalar yapılarak yeni araç/gereçler üretilmelidir.

7. Ahlak eğitiminde önemli bir rolü olan öğretmenler için, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler planlanmalıdır. Öğretmen yetiştiren fakültelerde ilgili dersler konulmalı, içerik, öğretim yöntemleri, araç ve gereçler konusunda eğitimler yapılmalıdır.

II. BÖLÜM

ODKAB ÖĞRETİM PROGRAMINDA DEĞERLER

1. DKAB Dersi ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Tarihsel Gelişimi

İnsanlık tarihi boyunca tüm toplumlar, yetiştirmek istedikleri insan tipine yönelik eğitimlerini revize etmişlerdir. Bu nedenle de devletler, istedik çıktılara ulaşabilmek amacıyla dönemin siyasetini, ekonomisini, eğitimini ve toplumsal koşullarını etkileyen şartları göz önüne alarak öğretim programları geliştirmişlerdir. Zira program geliştirme bir süreçtir ve sürece etki eden faktörlerin bilinmesi, programın felsefesi ve uygulaması hakkında ipuçları verir. Bu bağlamda Cumhuriyet dönemi genelde eğitim özelde ise din eğitimi politikalarının değişimi ve dönüşümüne etki eden faktörlerin bilinmesi tarihsel açıdan din eğitiminde uygulanan politikaların anlaşılmasına ve ortaöğretimde hazırlanan DKAB öğretim programlarının kavranılmasına fayda sağlayacaktır.

Osmanlı devletinin son yüzyılında eğitim alanındaki ıslahatlar ve yenilikler, siyasi, ekonomik, sosyal ve askeri alanlarda yaşanan sıkıntılar nedeniyle hedefine ulaşamamıştır. Bu dönemde yaşanan fikri ve ilmi çalkantılı süreç, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında da devam etmiştir. Cumhuriyetin kuruluş aşamasında bir yandan kurtuluş mücadelesi verilirken diğer yandan da eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemin eğitime etki eden fikirler şunlardır.

Fransız ihtilalinin getirdiği ulusçuluk düşüncesi, bir yandan imparatorlukları parçalarken diğer yandan da yeni kurulan ulus-devletlerde eğitimin ulusal özelliklere göre şekillenmesine neden olmuştur.²⁷⁵ Ulus-devlet fikri üzerine temelleri atılan Türkiye Cumhuriyeti de milli devletin oluşmasında eğitimin gücünden yararlanmak

²⁷⁵ Emre Ekinci, *Atatürk Döneminde Türkiye’de Milli Eğitim ve İdeoloji*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas 2013, s.22-23.

istemmiş ve eğitimle yaratılmak istenen insan tipinin hangi değerlere sahip olacağı konusunda tartışmalar gerçekleştirmiştir. Kurtuluş mücadelesinin yaşandığı 3 Mayıs 1920’de kurulan icra vekilleri heyetinin programında, çocuklara verilecek eğitimin her anlamda dinî ve millî olacağı ifade edilmiştir. Ancak kurucu lider ve kadroları tarafından bu düşünce kabul görmeyerek eğitimin milli olmasında karar kılınmıştır.²⁷⁶

Atatürk döneminde bilim, siyasal iktidarın kontrolünde tüm eski kutsallıklardan boşaltılan alanları doldurarak iktidarın en önemli dönüşüm aracı haline gelmiştir. Bu bağlamda milliyetçilik idealinden sonra Atatürk’ün pozitivist algısı gereği olarak bilim yönünde toplumu yönlendirmek için eğitimden yararlanılmıştır.²⁷⁷ Yine dönemin fikri, siyasi ve eğitim alanını etkileyen diğer itici ve değiştirici güçlerini; modernleşme/batılılaşma ve laiklik oluşturmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında yaşanan “millî eğitim” ve “Batılılaşma” konusundaki kararsızlık ve çelişki, 1920’lerin sonlarına doğru ortadan kalkmış, medenileşmek ve uluslaşmak için Batı kültürünün bir parçası olunması fikri tartışmasız kabul edilmiştir.²⁷⁸

Bu dönemde gerçekleştirilen maaarif kongreleri, heyeti ilmiye toplantıları ve Batı’dan getirilen John Dewey, Kerschensteiner, Decroly gibi eğitimcilerin raporları

²⁷⁶ Halis Ayhan, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bir Bakış: Atatürk’ün İslam Dini ve Din Eğitim Hakkındaki Görüşleri”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, (2000), s.5-6; Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö.1000- M.S. 2015)*, Ankara: Pegem Akademi, 2015, s.280; Hasan Cicioğlu, *Türkiye Cumhuriyeti’nde İlk ve Ortaöğretim*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985, s.79; Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, İstanbul: Vadi Yayınları, 2016, s.239; Ayhan, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bir Bakış: Atatürk’ün İslam Dini ve Din Eğitim Hakkındaki Görüşleri”, s.3-4; Salih Özkan, *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2019, s.107-123; Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: DEM Yayınları, 2014, s.30-50; İsmail Kaplan, *Türkiye’de Millî Eğitim İdeolojisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2011, s.154-156; Aslaner, *Millî Eğitim Şuraları ve Eğitim Politikaları (1939-1946)*, s.1-4; Mahmut Zengin, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 19, Sayı 36, (2017), s.114-137; Asife Ünal, *Geçmişten Geleceğe Ahlak*, Bartın: Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Yayınları, 2015 s.69-75.

²⁷⁷ Hüseyin Kahraman, “Cumhuriyet Dönemi Aydınlar da Din-Ahlak İlişkisi”, *Diyanet İlmî Dergisi*, Cilt 48, Sayı 2, (1995), s.109-112; Halil Özcan, *Atatürk Dönemi Millî Eğitim Politikası ve Atatürkçü Düşüncenin Eğitim ile Etkileşimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara 2003, s.76-77; Mustafa Köylü, “Türkiye’de Din Eğitiminin Meşruyeti Sorunu”, (Ed. Mustafa Köylü) *Türkiye’de Din Eğitim ve Sorunları*, İstanbul: Dem Yayınları, 2018, s.15-47.

²⁷⁸ Erhan Kanbolat, “Atatürk Döneminde Eğitimde Millilik ve Modernleşmeye Dair Tartışmalar”, *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, Cilt 16, Sayı 31, (2017), s.57-80; Nilgün Aslaner, *Millî Eğitim Şuraları ve Eğitim Politikaları (1939-1946)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008, s.8-11; Cemil Osmanoglu, “Ders Kitaplarına Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Anlayışı”, *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 31, (2015), s.265-285.

ile bu düşüncelere yönelik programlar hazırlanmıştır. Sonuç olarak yaşanan ulusal ve uluslararası siyasi gelişmeler, fikri tartışmalar, milliyetçilik, laiklik ve çağdaşlaşma gibi ilkelerin benimsenmesinin eğitime yansımaları, o dönemde nasıl bir insan tipi yetiştirilmek istendiği ile ilgili bilgiler vermektedir.²⁷⁹

Bu fikir ve düşünceler üzerine kurulan Türkiye Cumhuriyetindeki siyasi değişim ve dönüşümler, genelde eğitim özelinde ise din eğitimi politikalarını doğrudan etkilemiştir. Özellikle din eğitimi alanında geliştirilen politikalarda, pedagojik yaklaşımların ötesinde siyasetin, siyasi kurum ve temsilcilerin önemli etkisi olmuştur. Batılılaşmanın batıcılığa olarak algılanması ve modernleşme yüklenen anlamlar ile gün geçtikçe dine yapılan göndermeler azalmış, bunların yerine seküler hayat formları ikame edilmiştir.²⁸⁰ Ayrıca eğitim ve din eğitiminin değişimi ve dönüşümünde siyasi merkezin toplumsal iç dinamikleri ve uluslararası şartların değişmesinin yanı sıra bazı iç ve dış faktörler süreci olumlu-olumsuz etkilemiştir.²⁸¹

1.1. Din Dersi Programlarındaki Değer Anlayışı (1923-1966)

Yetiştirilecek nesle Cumhuriyetin getirdiği değerleri aşmak, yukarıda ifade edilen amaçlara ulaşabilmek ve siyasi olarak vatandaşlık bilinci kazandırmak amacıyla eğitim kurumları 1924'te Tevhid-i Tedrisat kanunuyla tek çatı altında toplandı.²⁸² Tevhid-i Tedrisat kanunu ile imam hatip mektepleri ve ilahiyat fakültesi açıldı. Ayrıca okullardaki din eğitimine ilişkin derslere dokunulmadı. Ne varki 1924 yılından itibaren örgün eğitimdeki din ile ilgili dersler kapsam ve içerik bakımından sadeleştirilmeye, sınıfsal düzeyde dersler kaldırılmaya veya ders saatleri azaltılmaya başlandı. Ayrıca zamanla, örgün veya yaygın din eğitiminin hiçbir türüne izin verilmediği gibi,

²⁷⁹ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö.1000- M.S. 2015)*, s.301; Tuğrul Yürük, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2011, s.61-67.

²⁸⁰ Mehmet Bahçekapılı, "Türkiye'de Din Eğitiminin Politik Tarihi", (Ed. Arife Gümüş) *Türkiye'de Eğitim Politikaları*, Ankara: Nobel Yayınları, 2015, s.371-401.

²⁸¹ Köylü, "Türkiye'de Din Eğitiminin Meşruiyeti Sorunu", s.15-47.

²⁸² İsmet Parlak, *Kemalist İdeoloji'de Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Turhan Kitabevi, 2005, s.132-136; Özkan, *Türk Eğitim Tarihi*, s.107-123; Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s.30-50.

sosyal derslerin içeriklerinin de dinden ayrılması için özel çabalar gösterildi, kişisel gayretler yasaklandı ve kolluk kuvvetlerince soruşturma konusu haline getirildi.²⁸³

Bu dönemin din dersleri ile ilgili programlar incelenecek olursa, verilmek istenen din, ahlak ve değer öğretimi hakkında bilgi edinilebilir. Cumhuriyetin kuruluşu ve tek parti dönemindeki 1924 İlk Mektep Kur'ân-ı Kerîm ile Din Dersi, 1924 Lise Birinci Devre Dersi, 1926'daki İlk Mektep Din Dersi ve 1930'daki İlk Mektep Din Dersi ve müfredat programları incelendiğinde; programların konu listeleri şeklinde hazırlandıkları, öğretmen merkezli, nakilci bir anlayışa sahip oldukları ve programların nasıl uygulanacağına yönelik açıklamaların olmadığı görülmektedir. Ayrıca programların pragmatik felsefenin yanı sıra idealist ve realist felsefenin esaslılık ve daimicilik eğitim akımlarına ait özellikler taşıdığı söylenebilir.²⁸⁴ Yine programlardaki konular, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaçacakları dini hayatlarıyla ilgili ilmihal bilgilerinden oluşmaktadır. Özellikle ibadet ünitesi konularının yoğun olmasına karşın ders saatinin bir saat olması yetersizdir. Konuların, daha henüz ergenliğe girmemiş ve dini ibadetlerle yükümlü olmayan öğrenciler için ağır olduğu ve güdüleyici olmadığı da ifade edilebilir.²⁸⁵ Kısaca programların sistemli ve geniş kapsamlı bir anlayışla hazırlanmadığı, programda sadece İslam dini ile ilgili bilişsel ve duyuşsal davranışların kazandırılmaya çalışıldığı yani doktriner bir eğitimin hâkim olduğu söylenebilir.²⁸⁶

Ayrıca ilk dönem programlar incelendiğinde din dersi dışında ahlakın verilmek istendiğı bir ders bulunduğu görülmektedir. Bu ders 1924 yılında uygulanmaya başlanan “Musahabat-ı Ahlakıyye ve Malumat-ı Vataniyye” adıyla bir ahlak dersidir. İlkokul üçe kadar verilen bu derste, ahlak kuralları çocuklara sohbetler şeklinde verilmek istenmiştir. 4. ve 5. sınıflarda ise daha çok vatandaşlık konuları yer almıştır. Bu dersin genel amacının vatanına, milletine, büyüklerine saygılı bireyler yetiştirmek

²⁸³ Köylü, “Türkiye’de Din Eğitiminin Meşruiyeti Sorunu”, s.15-47; Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s.54-70.

²⁸⁴ Tuğrul Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Program Anlayışları”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, Cilt 13, Sayı 34, (Ocak-Haziran 2010), s.69-86.

²⁸⁵ Ayşegül Esener Taşpolatoğlu, *Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet’ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1993, s.57.

²⁸⁶ Yürük, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, s.67-88; Türkiye Cumhuriyeti Maârif Vekâleti, *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, İstanbul: Matbaa-i Amire, 1924, s.6-9.

olduğu ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda da çocukların sosyal yaşam içerisinde yapılması ve yapılmaması gereken kurallar öğretilmek istenmiştir. Sonraki yıllarda hazırlanan öğretim programlarında (1926, 1936, 1948) ahlak adı doğrudan geçmese de tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinde dolaylı olarak ahlak ve değer eğitimi yapılmıştır. Bu programlarda doğrudan veya dolaylı olarak “adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, çalışkanlık, dayanışma/yardımlaşma, duyarlılık, doğruluk/dürüstlük, estetik, sevgi, saygı, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, misafirperverlik” gibi değerler verilmiştir.²⁸⁷

Uzun yıllar din eğitimindeki kesintiden sonra din eğitimi, toplumda baş gösteren ahlaki kaygılar, komünizmin yayılma tehlikesi ve oy kaygısı ile (1946 seçimleri) iktidar partisinin gündemine gelmiştir. 1949 yılında ilkokul 4. ve 5. sınıfların programlarına haftada 2 saatlik (seçmeli değil) isteğe bağlı din bilgisi dersi konulmuştur.²⁸⁸ Hazırlanan din dersi programı “Sevgi, Müslümanlık ve Ahlak”, ve “İman ve imanın Şartları” ünitelerinden oluşmuştur.²⁸⁹ Yani bu dönemde din derslerin öğretiminde sevgi, ahlak, iman ve kulluk eğitimi esas alınmıştır.

1950 sonrasında müfredat içine alınan ders²⁹⁰ 1956 yılında ortaokul 1. ve 2. sınıflara da konulmuştur. Ortaokullar için hazırlanan din dersi programları ise iman, ibadet ve ahlak ünitelerinden oluşmuştur. Ayrıca programda Türkler’in İslam dinine

²⁸⁷ Yusuf Keskin, *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2008, s.50-70; Necdet Aykaç, “Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşundan Günümüze Sosyal Bilgiler Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi”, *İlköğretim Online Dergisi*, Cilt 2, Sayı 10 (2011), s.406-420.

²⁸⁸ Mustafa Öcal, “Türk Hukuk Mevzuatında Din Eğitim ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi,” *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi İlmî Toplantısı (17-19 Kasım 2006)*, İstanbul: Ensar Neşriyat Yayınları, 2007, s.511-559; Beyza Bilgin, “Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Din Politikaları,” *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı (7-9 Nisan 2005)*, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 2005, s.96.

²⁸⁹ Milli Eğitim Bakanlığı, *Tebliğler Dergisi*, Cilt 12, Sayı 539, (7 Şubat 1949), s.153.

²⁹⁰ Ayrıntılı bilgi için bakınız: Mustafa Öcal, *Osmanlıdan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017, s.410-438; Emine Keskiner, “Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları”, (Ed. Mustafa Köylü) *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, İstanbul: Dem Yayınları, s.49-82; Nurullah Altaş, “Ortaöğretimde Din Eğitimi”, (Ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş) *Din Eğitimi*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2015, s.190-223; Mustafa Köylü ve Bayramali Nazıroğlu, “Örgün Din Eğitimi”, (Ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş) *Din Eğitimi*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2015, s.148-183; Tuğrul Yürük, “İlk ve Ortaöğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri”, (Ed. Recai Doğan ve Remziye Ege) *Din Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları, 2013, s.115-149; Recai Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)*, Ankara: Meb Yayınları, 2004, s.611-646.

ve sanatına hizmetleri vurgulanmıştır. Ders programının ahlak bölümünde ise öğrencilere kazandırılmak istenen temizlik, çalışkanlık, saygı, hakkı savunma, doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik, kahramanlık, tevazu, ağırbaşlılık, nezaket, emanete riayet, sabır, cömertlik gibi değerler sıralanmıştır.²⁹¹

Özetle Cumhuriyetin kuruluşunda, milli eğitimin temel felsefesini oluşturan ve öğretim birliğini sağlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ikinci maddesinde eğitimin *milli, insani, manevi, ahlaki ve kültürel* değerlere sahip, bu değerleri koruyan, geliştiren ve davranış haline getiren nesiller yetiştirilmesi amacıyla düzenlenmesi gerektiğinin önemle vurgulanması, yetiştirilmek istenen insan tipi hakkında bilgi verir. Ancak bu dönemde eğitime yüklenen pozitivist, laik/seküler, modern/batılı ve milli karakter din dersleri ve programlarını olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle de din ile ilgili dersler kaldırılmıştır. Din derslerinin verildiği dönemlerde ise din derslerinin milli hassasiyetlere ve İslam dininin unsurlarına dikkat edilerek verilmesi istenmiştir. Ahlak ve değerler din dersleri içinde yer almıştır. Ancak ilk dönemlerde hazırlanan din dersleri programlarının ana hatlarıyla hazırlanması, din derslerinde hangi değerlerin verilmek istendiğine ilişkin bilgilerimizi sınırlamıştır.

1.2. Lise Din ve Ahlak Dersi Programlarındaki Değer Anlayışı (1967-1981)

Görüldüğü üzere 1967 yılına kadar ortaöğretimde din dersi ile ilgili herhangi bir ders veya uygulama bulunmamaktadır. 1967 yılında 271 milletvekilinin meclise verdiği önerge ile liselerde din eğitimi süreci başlamış, yoğun tartışmalar sonucunda aynı yıl mecliste kabul gören yönerge ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın valiliklere gönderdiği 7.10.1967 tarih ve 4316/7 sayılı yazısıyla, liselere ve bunlara denk okulların 1. ve 2. sınıflarına anayasanın 'laiklik' prensibine bağlı ve "isteğe bağlılık" ilkerine uyulmak şartıyla ve ders saatleri dışında haftada 1 saat din bilgisi dersi konulmuştur.

Bu kararda dersin amacını Talim Terbiye Kurulu "milli birlik ruhu içinde, laiklik prensibine ve isteğe bağlı şartına uygun olmak üzere, lise çağındaki öğrencilere din bilgisi dersini okutmanın başlıca amacını, ilk ve ortaokullarda edindikleri bilgilere dayanarak, manevi bir âlemin varlığını kavratmak, maddi ve manevi değerler arasında

²⁹¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi Cilt 20, Sayı 937, (17 Eylül 1956), s.147.

sıkı bir bağıllık bulunduğunu, bunların birbirleriyle çelişmediğine dikkat çekmektir” şeklinde açıklamıştır. Bu hedefe yönelik hazırlanan müfredat programı üç yıl denenmesi, sonrasında da son şekli verilmek üzere uygulamaya konulmuştur. Ayrıca dersi seçen öğrencilerin derse devamının mecburi olduğu ve dersin sınıf geçmede etkili olduğu belirtilmiştir. Yine imkan ölçüsünde dersin İlahiyat fakültesi ve Yüksek İslam Enstitüsünden mezun olanlar tarafından okutulması, aksi taktirde ortaokullarda konuya ilgi duyan yakın branş öğretmenlerince verilmesi istenmiştir. Son olarak da ders kitabı oluşturuluncaya kadar yararlanılacak eserler, programın başına geniş bir bibliyografya olarak konulmuş ve 10 maddelik açıklamalar bölümü oluşturulmuştur.²⁹²

Uygulamaya alınan programın açıklamalar bölümünde, dersin uygulama ve öğretiminde İslam’ın şahsiyet ve karakter gelişimindeki öneminin üzerinde durulması istenmiş ve böylece bilgi-davranış ilişkisi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İslam dininin akılcı, ilerletici, medeniyetçi, yükseltici ve her yönde hakikatçi bir din olduğunun ayet, hadis ve İslam büyüklerinin sözleriyle desteklenmesi istenmiştir. Yine Türklerin İslam medeniyetinin yayılması ve kökleşmesindeki tarihi hizmetleri, İslam’ın Türk ruhu ve vicdanına uygunluğu, İslam’ın zorlayıcı değil kolaylaştırıcı, ürkütücü değil sevdirci bir din olduğu öne çıkartılmak istenmiştir. Programda fedakârlık ve kahramanlık duygusunun yansıması olarak görülen vatan sevgisi, vatani koruma, şehitlik ve gazilik konuları işlenmiştir. Ayrıca İslam’da ahlak, vicdan ve ahlak, din ve ahlak, Allah korkusu ve ahlak ilişkileri kurulmuş ve aile kurumunun düzeni ile ilgili bilgiler verilmiştir. Türk toplumunun manevi ve ahlaki değerlerini kazanmaları için gerekli ortamı hazırlanmanın amaç edindiği vurgulanmıştır.²⁹³

Programın amaç ve içerikleri dikkate alındığında; İslam merkezli bir din anlayışının hâkim olduğu, ilk defa lise programında diğer dinler hakkında bilgiler verildiği, derste akli önceleyen bir din anlayışı oluşturulmaya ve Türklerin İslam’a hizmetlerine vurgu yapılarak milli devlet ile din arasında bağlantı kurulmaya

²⁹² MEB Tebliğler Dergisi, Cilt 30, Sayı 1475, (23 Ekim 1967), s.371; Yürük, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, s.113-117; Zengin, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri”, s.114-121.

²⁹³ Milli Eğitim Bakanlığı, *Tebliğler Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1475, (23 Ekim 1967), s.371-372.

çalışıldığı görülmektedir.²⁹⁴ Ancak genelgede ortaya konan din öğretimi programı, gerek amaçların ifade edilişi yönüyle gerekse ünite içerikleri ile tam bir program niteliği taşımamaktadır. Öğretimi yapılacak konular ve onların amaçları ana hatlarıyla belirlenmiştir. 1967 lise din bilgisi ders programının içerik ve açıklamalar bölümleri incelendiğinde; programın rasyonalist bir din anlayışıyla yapılandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Özellikle de içeriğinde, dinin bireysel ve toplumsal hayata katkı sunacak şekilde düzenleme çabası vardır. Program, esasici ve daimici anlayışa dayalı, öğretmen ve konu merkezlidir. Uygulamaya alınan programda ders esnasında kullanılabilir yöntem ve tekniklere, eğitim-öğretim araç ve gereçlerine, ölçme ve değerlendirme tekniklerine, örnek ders işlenişlerine ve etkinliklere yer verilmemiştir.²⁹⁵ Yine din dersi programına, derslerin içeriğine ve kitaplara yönelik 1976 yılına kadar yeterli bir çalışma yapılmamıştır. Bunun en önemli sebebi ise, din eğitimi alanında çalışmalar yürüten araştırmacı ve akademisyenlerin, din dersinin okullarda okutulmasının meşruiyetine odaklanmış olmalarıdır.²⁹⁶

Uzun süre bu şekilde devam eden din bilgisi dersinin yanı sıra 5/09/1975 gün ve 391 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararına göre 1974-1975 öğretim yılından başlayarak ilkokul 4. sınıftan lise 3. sınıfa kadar haftalık 1 saat zorunlu ahlak dersi okutulması kararı alındı. Ahlak dersini yükseköğretim mezunu öğretmenlerin okutup okutamayacakları büyük bir soruna dönüştü. Ders politik ve ideolojik kaygılarla tartışıldı.²⁹⁷

1974 yılındaki zorunlu ahlak dersi programı; 1975, 1976 ve 1978 yıllarında revize edildi. 1976 yılındaki ahlak programında, ortaokullar ve liseler için aynı amaç ve açıklamalar belirlendi. Zira lise programı, ilk ve ortaokullardaki ahlak dersi kadar ayrıntılı hazırlanmamakla birlikte, programlarda belirli konularda bütünlük sağlanmaya çalışıldı. Özellikle lise 1. sınıfta, ahlakın bilimsel kaynaklarına temas

²⁹⁴ *MEB Tebliğler Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1475, (23 Ekim 1967), s.371; Zengin, "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri", s.114-137.

²⁹⁵ *MEB Tebliğler Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1475, (23 Ekim 1967), s.371-372; Yürük, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, s.130-132; Zengin, "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri", s.114-121.

²⁹⁶ Yürük, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, s.130-132; Nurullah Altaş, "Türkiye'de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme", *Marife Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, (2002), s.219-229.

²⁹⁷ *MEB Tebliğler Dergisi*, Cilt 38, Sayı 1853, (08 Eylül 1975), s.395; Altaş, *Gençlik Dönemi Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, s.17; Fatih Çınar, "Din Öğretiminde Değerler Eğitimi", *Değerler Eğitimi*, Ankara: Maya Akademi Yayınları, 2015, s.95-98.

edilmiş, insan hayatının gayesine ve anlamına yer verilmiştir. Yine ahlak dersi programlarının, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren tercih edilen ve milli eğitim şuralarında derinlemesine tartışılan milli ahlak üzerine temellendirildiği görülmektedir. Programlarda ahlakın kaynağını; evrensel değerlerin yanı sıra örf, adet, gelenek ve görenek gibi yerel değerlerin oluşturduğu belirtilmiştir. Programda çağdaş değerlere daha fazla atıf yapılmakla birlikte, yeni yetişen neslin bu değerleri bilmesi, onlara sahip olması, onları geliştirebilmesi ve çağdaş medeniyetin bir parçası olması hedeflenmiştir. Nitekim programda ahlak dersi, soyut bir ahlak felsefesi olarak algılanmamış, değer öğretiminin ötesinde öğrencide davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılmıştır.²⁹⁸ Ayrıca 1975 Temel eğitim ve ortaöğretim ahlak dersleri programında öğrencilere kazandırılacak milli, ahlaki ve manevi değerler olarak; aile kurumuna önem verme, vatanseverlik, insan haklarına saygı, merhamet, yardımseverlik, dini duyguları hoş görme, küçüklere sevgi ve büyüklere saygı değerleri sayılmıştır.²⁹⁹

Ahlak dersleri yapılırken öğrencilerin, psikolojik gelişimleri ve genel kültür seviyelerinin göz önüne alınarak, dersin düşündürücü, sevdirci ve ikna edici bir şekilde işlenmesi istenmiştir. Dersin işlenişinde konu ile bağlantılı ayet, hadis, okuma metni ve hikâyelerin kullanılması, öğrencilerin ders ile ilgili yardımcı kaynakları (Kur'an'ı Kerim meali, Hadis tercümeleri, ilmihal) tanımlarına, toplumda yaşanan dini yaşamı (ölüm, ibadet, bebeğe isim koyma, dini bayram vb) idrak etmelerine yardım edilmesi ve dış temizliğin yanı sıra manevi temizliğin de öğrencilere kavratılması hedeflenmiştir. Ayrıca ibadetlerin niçin yapıldığı, bireysel ve toplumsal yaşama katkısının ne olduğu öğrencilere kavratılarak, uygulamalı olarak öğretilmesi amaçlanmıştır. Yine Hz. Peygamber'in örnek hayatından öğrencilere örnekler verilmesi ve öğrencilerin sahip olduğu yanlış bilgi ve telkinlerin onları incitmeden sağlam bilgilerle düzeltilmesi istenmiştir.³⁰⁰

27 Eylül 1976 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan 23.9.1976 tarih ile 345 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile 1976 yılında ortaokul ve liselerin 3. sınıflarına

²⁹⁸ Altaş, *Gençlik Dönemi Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, s.32-37;

²⁹⁹ MEB Tebliğler Dergisi, Cilt 38, Sayı 1853, (08 Eylül 1975), s.392-395.

³⁰⁰ MEB Tebliğler Dergisi, Cilt 38, Sayı 1853, (08 Eylül 1975), s.395; Altaş, *Gençlik Dönemi Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, s.37-45; Milli Eğitim Bakanlığı, *Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Ahlak Dersleri Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1975, s.13.

din dersi konulmuş Lise Din Bilgisi Programı hazırlanmıştır. Aynı yıl hazırlanan programlarda lise ve ortaokul din bilgisi derslerinin amaçlarının aynı olduğu görülmektedir. 1967 lise din bilgisi programının içeriğinin genişletildiği ve konuların diziliş yönüyle daha sistematik bir hal aldığı söylenebilir. Aynı zamanda 1976 yılında hazırlanan Lise Din Bilgisi Programı, milli ve manevi değerleri içeren bir anlayışla oluşturulmuştur. Bu çerçevede de bireysel ve toplumsal değerlerin bireyler tarafından önemsenerek benimsenmesi ve rasyonel bir din anlayışıyla toplumdaki yanlış dini bilgilerin düzeltilmesi hedeflenmiştir. Dersin amaç ve içeriği, İslam merkezli bir din öğretimi şeklinde oluşturulmuş, diğer dinlerin öğretiminde hak ve batıl sınıflandırması yapılarak İslam perspektifinden diğer dinlere bakılmıştır. Ayrıca program geliştirme aşamaları yönüyle önceki programda olduğu gibi eksikliklerin giderilmediği görülmektedir.³⁰¹

1976 yılında aynı dergide ahlak dersinin amaç ve açıklamalar kısmına “Lise 1. sınıfta daha çok, genel açıdan, başlangıç bilgileri niteliğinde ahlâkî gerçeklerden hareket edilerek, ahlâkın kaynaklarına temas edilmiş ve “insan hayatının gayesi ve anlamına ağırlık verilmiştir. 2. Sınıfta, “ahlâkın psikolojik görünüşü”nü “ahlâk terbiyesi ve sosyal çevre” tamamlamakta ve “insan yaşayışı ve ahlâk” konusuna sınırlı bir yer ayrılmış bulunmaktadır. 3.Sınıfta, ahlâkın felsefî temelleri yoklanarak, “ahlâk ve felsefe” bağlantısının kurulmasına çalışılmakta ve ağırlık ‘sosyal ahlâk’ üzerine kaydırılmaktadır³⁰² şeklinde cümleler eklenirken öğrencilere hangi ahlaki, manevi ve milli değerlerin kazandırılacağı ile ilgili bilgi verilmemiştir. Ancak aynı dergide ortaokullarda din bilgisi dersinde öğrencilere farz olan davranışların terki, kumar, içki, tefecilik, riba, yalancılık, fuhuş, hırsızlık, pis hayvan eti yemek, toplumu ve ferdleri yıkıcı, yok edici davranışları haram davranışlar olarak saymaktadır. Ayrıca öğrencilere ahlaki prensipler olarak izzeti nefis ve iffet, sebat, kahramanlık, nefse hâkim olmak, tevazu ve ağır başlılık, özü sözü doğru olmak, emanete hıyanet etmemek, yumuşak huyluluk, sabır, çalışkanlık, cömertlik gibi değerlerin kazandırılması istenmektedir.³⁰³

³⁰¹ *MEB Tebliğler Dergisi*, Sayı 1900, (27 Eylül 1976), s.339-340; Yürük, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, s.126-128; Zengin, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri”, s.128.

³⁰² *MEB Tebliğler Dergisi*, Sayı 1900, (27 Eylül 1976), s.337-340.

³⁰³ *MEB Tebliğler Dergisi*, Sayı 1900, (27 Eylül 1976), s.337-340.

Çok partili hayatın başladığı 1950 sonrasında hazırlanan ilk, orta ve lise din ve ahlak dersleri programlarında genel olarak öğrencilere, İslam’la ilgili temel bilgiler kazandırmanın yanı sıra onların ahlaki yönden gelişmesini sağlamada İslam dininden faydalanma düşüncesinin hâkim olduğu görülür. Ayrıca 1950 öncesi programlara nazaran daha fazla bilimsel bilgiye dayanan rasyonel bir dini tutumun benimsendiği göze çarpmaktadır. Cumhuriyetin başlangıcından 1982 yılına kadar din bilgisi dersi programları, konu ve öğretmen merkezli, esasici ve daimici akımların izlerini taşımaktadır. Yine din öğretimi alanında geliştirilen programlarda bir sistematığın olmadığı, bazen olumlu bir adım atılırken sonraki programda geriye dönmüştür. 1982 anayasası ile meşruiyet kazanan din dersleri üzerinde gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar sonucunda oluşan birikim, sonraki programları ve din anlayışlarını etkilemiştir.³⁰⁴

1.3. Zorunlu DKAB Dersi ve ODKAB Öğretim Programlarındaki Değer Anlayışı (1982-2005)

Önce İslam din eğitimi sonra takriben 20 yıl kadar hiçbir kurumda din eğitime yer vermeme, sonra isteğe bağlı din bilgisi dersi uygulamalarının ardından 1982 Anayasası’nın 24. maddesi ile zorunlu DKAB dersi ve buna ilaveten isteğe bağlı din dersi hakkı öngörüldü. 1980 öncesi yaşanan toplumsal kargaşa, terör olayları ile bunlardan kaynaklanan milli birlik, beraberlik adında yaşanan tereddütler ve toplumsal yılgınlık, 1979 yılı İran devrimi ve etkileri gibi durumlar dikkate alınarak zorunlu olarak kabul edildi. Anayasal düzenleme gereği önceki dönemde yer alan din bilgisi ile ahlak dersi kaldırarak ilkokul 4. sınıftan ortaokul son sınıfa kadar haftada 2, lise ve dengi okullarda 1 saat olmak üzere zorunlu DKAB dersi konuldu.³⁰⁵ Ayrıca Talim Terbiye Kurulu’nun 8.12.1981 gün ve 213 sayılı kararıyla temel eğitim ve ortaöğretimde önceden uygulamada olan “Din Bilgisi” programları kaldırılarak Din ve Ahlak Dersi” adı altında yeni bir program yayımlandı. 1986 yılında da programın adı “DKAB Öğretim Programı” olarak değiştirildi. Ancak dersin meşruiyetinin sürekli olarak tartışma konusu olması nedeniyle bu programın da program geliştirme

³⁰⁴ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Program Anlayışları”, s.69-86.

³⁰⁵ Öcal, *Osmanlıdan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, s.410-438; Altaş, “Ortaöğretimde Din Eğitimi”, s.190-223; Köylü ve Nazıroğlu, “Örgün Din Eğitimi”, s.148-183.

aşamalarına tam olarak riayet edilerek yapıldığı söylenemez.³⁰⁶ Programı inceleyecek olursak;

DKAB öğretim programında belirtilen genel amaçlar ve sonradan yapılan tüm değişiklikler aynı şekliyle korunmuştur. “Din ve Ahlak Öğretiminin Genel Amacı” tüm programlarda Talim Terbiye Kurulu'nun 21.10.1982 tarih ve 139 sayılı kararıyla ‘İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk Milli Eğitim politikası doğrultusunda genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk'ün laiklik ilkesine uygun din, İslam dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, milli birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dini ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir” şeklinde belirlenmiştir.³⁰⁷

Yukarıda ifade edilen amaca ulaşabilmek için 26 tane ilke belirlenmiştir.³⁰⁸ Ancak programda her sınıf için özel amaçlar bulunmamakta “Ortaöğretimde Din ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Amacı” başlığıyla tüm sınıflar için ortak amaçlardan bahsedilmektedir. Programdaki amaçlar genellikle bilgi edinmek, kavramak, benimsemek gibi öğrenci davranışları şeklinde bilişsel ve duyuşsal olarak ifade edilmiştir. Bu program önceki programlara göre daha öğrenci merkezli olsa da diğerleri gibi program geliştirme aşamalarına ilişkin bilgilere yer verilmemiştir.³⁰⁹

Dönemin siyasi ve sosyal şartları gereği milli birlik ve beraberliğe vurgu yapılmış, laiklik ilkesine aykırı olunmaması istenmiştir. Millî birlik ve beraberliği kazandırma amacıyla vatan, millet, bayrak gibi değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir. Zira programın amaçlarından birinin milli birlik ve beraberliği sağlayacak sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendirici vatan, millet, şehit, gazi ve bayrak gibi yüce kavramları anlamak ve benimsemek olduğu ifade edilmiştir.³¹⁰

Programda ahlak konusu çeşitli ünite ve konularda yer almış ve bir takım değerler sıralanmıştır. Öğrencilerin sevgi, saygı, hoşgörü, ilim öğrenme, tevazu,

³⁰⁶ MEB Tebliğler Dergisi, Cilt 45, Sayı 2109, (29 Mart 1982), s.155-161; Altaş, *Gençlik Dönemi Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, s.46.

³⁰⁷ Türk Milli Eğitiminin Genel Amacı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (erişim tarihi: 03 Nisan 2021).

³⁰⁸ *MEB Tebliğler Dergisi*, (29 Mart 1982), s.160.

³⁰⁹ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Program Anlayışları”, s.69-86.

³¹⁰ *MEB Tebliğler Dergisi*, (29 Mart 1982), s.160.

sorumluluk, temizlik, yardımseverlik, doğruluk, adalet, dürüstlük, tutumluluk, çalışkanlık ve hakkı gözetme gibi erdemlere sahip olması gerektiği ifade edilirken aynı zamanda yalancılık, koğuculuk, hırsızlık, zina kaçakçılık, adaletsizlik, adam öldürme, içki, kumar gibi davranışlarında İslam dini tarafından yasaklandığı vurgulanmıştır. Kısacası bireyin kendisiyle ve çevresiyle ilişkilerini düzenlemede, milli ve evrensel değerleri kazanmasında İslâm dininin katkılarından faydalandığı görülmektedir. Ayrıca genel amaç ilkeleri oluşturulurken İslam dinin hakkında hurafe ve batıl inançlardan uzak temel bilgi kazandırılması ve İslamın akılcı, çağdaş, ilerlemeye açık, bilime değer veren bir din olduğu vurgulanmıştır.³¹¹

1992 İlköğretim ve Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28.2.1992 gün ile 47 sayılı programın bakana arz kararı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın 13.4.1992 gün ve 2356 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. 1982 ve 1992 programlarına bakıldığında genel amaçlarla birlikte özel amaçlarda da bir farklılık olmadığı görülür. Her iki program arasında içerik olarak sadece Atatürkçülük ile ilgili konularda birkaç küçük ekleme yapılmıştır.³¹² Ayrıca 1992'de uygulanmaya başlanan lise programında, İslam inanç esasları ile ibadetlere çok az yer ayrılmasına karşın özellikle toplumsal ve ahlaki konuların daha çok ön plana çıktığı görülmektedir.³¹³

1982 yılından itibaren gerek öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları gerekse bilimsel çalışmalar yönüyle önemli değişim ve dönüşümler gerçekleşse de ortaöğretim DKAB öğretim programı üzerinde 2005 yılına kadar esaslı bir program geliştirme çalışması yapılmamıştır. Uzun bir aradan sonra 2005 yılında bilimsel gelişmeler dikkate alınarak değiştirilen ODKAB öğretim programında, önceki programlardan farklı olarak din eğitiminin program geliştirme aşamalarına riayet edilerek hedef, içerik, öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgilere yer verilmiş ve program geliştirme süreçleri açısından kapsamlı ve sistematik bir program hazırlanmıştır.

Öncelikle programın başında din olgusu hakkında bilgiler verilmiş ve din öğretiminin okullardaki meşruiyetini ortaya koymak amacıyla din eğitiminin temelleri

³¹¹ MEB *Tebliğler Dergisi*, (29 Mart 1982), s.155-161; Yürük, "Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Program Anlayışları", s.69-86.

³¹² MEB *Tebliğler Dergisi*, Cilt 55, Sayı 2386, (13 Nisan 1992), s.231-232.

³¹³ Zengin, "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri", s.129-130.

açıklanmıştır. Programın vizyonu, misyonu, programın yapısı (programın amaçları, temel becerileri, değerler, kazanımlar, öğrenme alanları, etkinlik örnekleri ve açıklamalar), programın uygulanmasına yönelik ilke ve açıklamalar başlığı altında ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir. Ünitelerle ilgili kazanımlar, din dersinin genel amaçlarına ulaşmayı sağlayacak şekilde her sınıf için ayrı ayrı belirlenmesinin yanı sıra etkinliklerle ilgili örnekler verilerek açıklamalar yapılmıştır. Program inanç, ibadet, vahiy ve akıl, Hz. Muhammed, ahlak ve değerler, din, kültür ve medeniyet ve din ve laiklik şeklinde yedi öğrenme alanından oluşmuştur. Bu öğrenme alanları, farklı disiplinlerle bağlantı kurulmasının yanı sıra ünite ve kazanımlar, birden fazla öğrenme alanı içindeki ünitelerle ve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. İlk defa 2005 Ortaöğretim DKAB programında, eğitim ve din eğitimi açısından ne tür bir yaklaşım benimsendiği açıkça ifade edilmiştir. Yeni programda eğitimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı,³¹⁴ öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zekâ³¹⁵ ve kavramsal yaklaşım³¹⁶ temele alınmıştır.

Din bilimsel yaklaşımda ise; küreselleşme, çokkültürlülük ve çoğulculuk olguları göz önüne alınarak³¹⁷ mezhepler üstü, Kur'an merkezli ve birleştirici bir

³¹⁴ Ayrıntılı bilgi için bakınız: Seval Fer ve İlker Cırık, *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*, İstanbul: Morpa Yayınları, 2007, s.29; Recep Kaymakcan, *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, İstanbul: Erg Eğitim Reformu Girişimi, 2007, s.4-18; Millî Eğitim Bakanlığı, *2005 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınları, 2005, s.1-240; Özcan Demirel ve Eda Erdem, "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, (2002), s.82; Mahmut Zengin, "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkânına Dair Bir Değerlendirme", *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, (Ed: Recep Kaymakcan vd.) İstanbul: Dem Yayınları, 2011, s.251-252; Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitimi Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 2007, s.182.

³¹⁵ Ayrıntılı bilgi için bakınız: Ahmet Saban, *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2004, s.8; Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme*, s.18-23; Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, s.223-225.

³¹⁶ Ayrıntılı bilgi için bakınız: Kaymakcan, *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, s.4-18; MEB, *2005 ODKAB Öğretim Programı*, s.1-240.

³¹⁷ Cemil Osmanoglu, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2016; Mustafa Önder, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Temelleri Üzerine", *Abant İzzet Baysal İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (Bahar 2013), s.24-40; İbrahim Aşlamacı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi", *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, Cilt 6, Sayı 12, (Temmuz-Aralık 2013/2), s.267-282; Osmanoglu, "Ders Kitaplarına Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Anlayışı", s.265-285; Mahmut Zengin ve Yeliz Altuntaş, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İslam Düşüncesindeki Yorum Farklılıklarının Öğretimi: Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 35, (Haziran 2018), s.235-274; Pınar Usta Doğan, *Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2015; İbrahim Aşlamacı ve

yaklaşımından bahsedilmiş ve İslam içi oluşumları kuşatacak inanç, ibadet ve ahlakla ilgili kök değerler belirlenmiştir. Bu amaca yönelik olarak da dinin ortak paydaları ve İslam içi farklılıkların dini-kültürel boyutuyla betimleyici bir tarzda bilgi sunulması amaçlanmış, programa ünite ve okuma parçaları konulmuştur. Bu çerçevede de dini oluşumlar ve mezhepler, farklı düşünce ekolleri ve kültürel zenginlik olarak kabul edilmiştir. Ayrıca İslam ve diğer dinler hakkındaki araştırmaya dayalı ve bilimsel bilgiler ön planda tutulmuş, hurafeye ve batıla dayanan bilgilerden uzak durulması istenmiştir. Programda diğer dinlerinde olması, programı dinler arası açılımlı bir şekilde çevirmiştir. Aynı zamanda programın mezhep ya da doktrin merkezli bir din öğretimine dönüşmemesi gerektiği belirtilmiştir. Özellikle çoğulcu din öğretimi kapsamında diğer dinler hakkında kendi kaynaklarına dayalı objektif bilgi verilmesi istenmiş, İslam içi gruplardan Alevilik-Bektaşilik ilk defa programa girmiştir.³¹⁸

2005 ortaöğretim programı, program hazırlama yöntemi, pedagoji, öğrenci merkezlik, esneklik ve eğitim sürecine ilişkin ayrıntılı açıklama ile önceki programlara kıyasla ileri atılmış bir adımdır. Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine problem çözme, araştırma, sorgulama ve karar verme gibi süreçlerde aktif olarak katılmalarını sağlayacak drama, problem çözme, örnek analizi gibi etkinlikleri kullanması istenmektedir. Ölçme ve değerlendirme sonuç odaklı değil süreç odaklı olarak tasarlanmış, süreç içerisinde ölçme ve değerlendirmeye yardımcı olacak pek çok alternatif ölçme aracı tanıtılmıştır. Dönem programları; kullandığı terminoloji ve önerdiği yöntemler itibariyle davranışçılıktan uzaklaşmış, fakat bu haliyle henüz yapılandırmacı olamamıştır. Konu merkezli ve öğretmenin aşırı yönlendirmelerine açık yapıda kalmıştır.³¹⁹

1992 ve 2005 ODKAB öğretim programı amaç ve içerik itibariyle karşılaştırıldığında, 1992 programında bilişsel öğrenme alanını sadece bilgi ve kavrama basamakları içerisine alan bir öğrenme tasarlandığı, üst düzey öğrenmeyi kapsayacak şekilde oluşturulmadığı belirlenmiştir. 2005 programında ise; bilişsel,

Recep Kaymakcan, “Çoğulculuğa İlişkin Farklı Yaklaşımlar ve Dkab Dersleri”, Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi, (Ed: Recep Kaymakcan vd.), İstanbul: Dem Yayınları, 2011, s.77-102.

³¹⁸ MEB, *2005 ODKAB Öğretim Programı*, s.11-15; Karaağaç, *1980 Sonrası Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarındaki Değişimler*, s.75-79; Zengin, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri”, s.132-133.

³¹⁹ MEB, *2005 ODKAB Öğretim Programı*, s.11-15; Kaymakcan, *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, s.3-8.

duyuşsal kısmen de psiko-motor öğrenmelerin hedeflendiği ve öğrencilerin gelecekte karşılaşılabilecekleri ortamlara uyum sağlayabilmesine yardımcı olacak becerilerin kazandırılmasında, gerekli üst düzey öğrenmelere yer verilmiştir.³²⁰

Eski programda amaçların ifade edililişinin çok genel olması, öğrencilerin bunları uygulamaya dönüştürmede sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Yeni programda ise; öğrencilerin tüm yaşamlarında onlara rehberlik edecek ünite ve içerikler bulunmaktadır. Yine eski programda vatandaşlık, toplumsal ödevler gibi vurgularla öğrenciler milli kültürün bir üyesi yapılmak istenmiş, toplumsallaşma ve iyi vatandaş olma ön plana çıkmıştır. Yeni programda ise; yapılandırmacı öğrenme doğrultusunda öğrencilerin bireysel gelişimi ile kişisel hak ve özgürlükler ana hedef olmuştur. Ancak yeni programda bazı kazanımların öğrencilerin gelişim ve öğrenme seviyelerinin altında kaldığı belirlenmiştir.³²¹

Epistemolojik olarak yapılandırmacılığın din öğretimine nasıl uygulanacağı veya uygulanabilirliği ile ilgili yeterli bilgi verilmemiştir. Öğretim programının içeriği belirlenirken tematik bir yöntem seçilmiş ve öğrenme alanları oluşturulmuştur. Ayrıca programda değer öğretimine yer verilmesi ve öğrencilere bazı değerlerin kazandırılmak istenmesi bir yeniliktir. Nitekim son yıllarda değer merkezli eğitim anlayışının önem kazandığı ve bu konuda değerlerin okulda nasıl kazandırılacağı ile ilgili tartışmalar yaşandığı bir gerçektir.

Değer öğretimine katkısı oldukça yüksek olan DKAB öğretim programında; bağımsızlık, bilimsellik gibi modern; alçakgönüllülük, misafirperverlik gibi geleneksel değerlerin yer alması bu iki alan arasında denge kurulmak istendiğini göstermektedir. Ancak değerlerin nasıl öğretilmesi gerektiği ve bu iki alandaki değerlerin tutarlı olarak öğrencilere nasıl verileceği tartışılması gereken bir konudur. Diğer dinler hakkında batıl olan ve olmayan sınıflandırmasının yapılmaması, dinler ile ilgili tanıtıcı bilgiler verdikten sonra diğer dinleri anlamaya teşvik edilmesi ve dinler arasında birçok benzer noktanın olduğuna vurgu yapılması çoğulcu bir din anlayışına

³²⁰ Canan Özbay, *1982 ve 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırılarak 2005 Öğretim Programının Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 2007, s.9-14.

³²¹ Asri, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu*, s.67-75.

yönelik olumlu bir adımdır.³²² 2005 yılından sonra ortaöğretim programı 2010 yılında da aynı amaç ve temeller üzerine kurulmuştur. Programda sadece ünite, konu ve içeriklerde bazı değişikliklere gidilerek program uygulamaya konmuştur.³²³

Sonuç olarak Türkiye’de din derslerine siyasi ve ideolojik müdahalelerin önemli etkisi olmuş, din dersleri laiklik ilkesi ile ilişkilendirilerek meşruiyeti sürekli tartışılmıştır. Bu durum, ülkede pedagojik gerekçelere, eğitim bilimleri verilerine, din eğitimi model ve yaklaşımlarına dayalı din eğitimini verilmesini güçleştirmiştir. Özellikle Cumhuriyetin kuruluşu döneminde eğitime yüklenen pozitivist, laik/seküler, modern/batılı ve milli karakter din dersleri ve programları üzerinde etkili olmuştur. Ayrıca programlarda İslam dini ve diğer dinler hakkında bilgilerin verilmesinin yanı sıra Cumhuriyet ideolojisinin benimsetilmeye çalışıldığı, toplumun ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasından çok devletin arzu ettiği bir din anlayışı oluşturulmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Özellikle din dersleri; ahlaki kaygılar, kaos ve anarşi gibi durumlar karşısında, toplumsal birlikteliği sağlayan bir mekanizma ve bir meşruiyet aracı olarak görülmüştür.

Program geliştirme felsefesi bakımından Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışlarında; ilk dönemlerdeki davranışçı öğrenme kuramlarına dayalı, konu ve öğretmen merkezli tasarımlarının, önce bilişsel öğrenme kuramına dayalı öğrenen merkezli sonrasında da yapılandırmacılığa dayalı sorun merkezli program tasarımına dönüştüğü ve program modellerinin de bu dönüşümden etkilendiği görülmektedir.³²⁴

2. 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Teorik Yapısı

2018 ODKAB öğretim programı, 2005 ve 2010 yılındaki öğretim programlarıyla aynı felsefe üzerine temellendirilse de öğretim programının teorik alt yapısında, ünite ve konularda büyük ölçüde değişiklikler ve sadeleştirmeler gerçekleştirilmiştir.

³²² Kaymakcan, *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, s.4-18.

³²³ Milli Eğitim Bakanlığı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (9, 10, 11, 12. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları, 2005; Milli Eğitim Bakanlığı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları, 2010.

³²⁴ Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Program Anlayışları”, s.80-86.

Örneğin; 2005 ve 2010 ODKAB öğretim programında yer alan okullarda niçin DKAB dersi verildiği, ODKAB öğretim programıyla ilgili öğrenme alanları, DKAB dersinin dayandığı temeller, öğretmenin dersi işlerken kullanabileceği yöntem ve tekniklere ilişkin bilgi notları, öğretim programında kullanılacak etkinlik örnekleri, okuma metinleri, üniteler ile ilgili ayrıntılı tablolar gibi bölümler, 2018 ODKAB öğretim programında yer almamıştır. Ayrıca sınıf bazında okutulacak ünite sayısı yediden beşe düşürülmüş, programın alt yapısı yazılırken oldukça sadeleştirilmiş, ünite, konu ve kazanımlarda eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Zira 2010 ODKAB öğretim programında 28 ünite ve öğrencilerin kazanması istenen 213 kazanım varken, 2018 ODKAB öğretim programında bu sayı 20 ünite ve 89 kazanıma inmiştir.³²⁵

2018 ODKAB öğretim programında öncelikle öğretim programlarının önemi, yapısı ve içeriği hakkında bilgiler verilmiş sonrasında ise “Öğretim Programlarının Amaçları” başlığı altında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak tüm okul seviyelerinde birbirini tamamlayıcı şekilde kendi seviyesindeki amaçlara ulaşmak için hazırlandığı ifade edilmiştir. Programın amacı “Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, *millî ve manevî değerleri* benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak” olarak belirlenmiştir.³²⁶

“Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları” açıklanırken, ölçme ve değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alarak azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gerektiği, bu nedenle de sürecin standart ve herkes için geçerli olacak şekilde düzenlenmesinin insan doğasına aykırı olduğu vurgulanmıştır. Ölçme ve değerlendirmede, öğretici faktörünün oldukça önemli olduğu belirtilirken, bu düşüncelerden hareketle de ölçme ve değerlendirmeye yön

³²⁵ MEB, 2010 ODKAB Öğretim Programı, s.1-240; Milli Eğitim Bakanlığı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları, 2018.

³²⁶ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.1-2.

veren ilkeler sıralanmıştır. Buna göre ölçme ve değerlendirmenin öğretim programının bileşenlerine uyumlu, öğrencinin ve öğretmenin aktif, öğrencinin bilgi, duygu ve davranışlarını süreç boyunca ölçülecek bir yapıda olması istenmiştir.³²⁷

“Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları” ilişkisinin incelendiği başlıkta; insan gelişiminin hayat boyu sürdüğü, bireye etki eden kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörler nedeniyle bireyin farklı gelişim özelliklerine sahip olduğu ve bu özelliklerin bir bütün olarak birbirlerini etkilediğinin farkına varılarak öğretim programlarının yapılandırıldığı ve yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim programlarının genelden özele, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta gibi ardışık olarak sıralandığı, gelişim özellikleri ve insan gelişiminin bütünlüğü ilkesine göre hazırlandığı belirtilmiştir. Bu sebepten dolayı da özellikle öğretmenden, öğrencilerin edindikleri bir kazanımın gelişimde farklı bir alanı etkileyeceğini ve gelişim hızının evrelere göre değişiklik göstereceğini dikkate alması istenmiştir. Yine öğretmenden, öğrencilerin gelişiminin hızlı olduğu anlardaki riskli ve kritik zaman faktörüne dikkat etmesi ve bu anlarda öğrenciye karşı duyarlı olması beklenmektedir. Örneğin; ergenlik dönemi, kimlik edinimi için kritik dönemdir ve eğitim bu dönemde kimlik edinimini destekleyici sosyal etkileşimleri artırır ve yönetir. Sonuç kısmında ise program geliştirilirken hangi işlemlerden ve güncellemelerden geçtiği açıklanmıştır.³²⁸

Öğretim programlarının bilgi aktarmaktan ziyade öğretimde bireysel farklılıklara dikkat eden, öğrencilere beceri ve değer kazandırmayı hedefleyen bir yapıda hazırlandığı vurgulanmıştır.³²⁹ Ayrıca öğretim programında “Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları” diye bir bölümün olması, programda bireyin gelişim özelliklerinin, gelişimindeki kritik eşiklerin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının, bireysel farklılıklarının, ilgi ve kapasitelerinin vurgulanması öğrenme-öğretme sürecinde gelişim özelliklerinin ne kadar önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir.

³²⁷ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.5.

³²⁸ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.6-7.

³²⁹ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.1.

3. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Uygulanması

3.1. Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları

DKAB Öğretim programları geliştirilirken genel olarak iki temel felsefe üzerine kurulmaktadır. Bunlardan ilki eğitimsel, diğeri din bilimsel yaklaşımdır. Nitekim 2005, 2010 ve 2018 ODKAB öğretim programları bu temeller üzerine bina edilmiştir.

Eğitimsel Yaklaşım: Programın gelişiminde eğitimsel olarak yapılandırmacı öğrenme modeli öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme, çoklu zekâ yaklaşımları dikkate alınmıştır.³³⁰ Bunların içinden beceri temelli öğrenme, programa ilk defa eklenmiştir. Bu nedenle de beceri temelli öğrenme ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Programda beceri temelli öğrenme; “öğrencilerce öğrenme sürecinde edinilmesi, geliştirilmesi ve hayata yansıtılması tasarlanan bilgi, tutum ve beceriler bütünü” olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda da öğrencinin temel becerilerini ön planda tutan, öğrenme sürecinde öğrenenin aktif katılımına ve öğretmenin rehberliğine, öğrencilerin araştırma yapmasına, keşfetmesine, problem çözmesine, çözüm ve yaklaşımları paylaşıp tartışabilmelerine imkân tanıyan ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca programda öğrencilerin gelişim düzeylerine dikkat eden, süreç içinde onların ön bilgilerini harekete geçiren, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği ve farklı öğrenme modellerine uygun öğretme ortamlarının sağlanması hedeflenmiştir.³³¹ 2010 ODKAB öğretim programında olduğu gibi bu programda da din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması ve din ve ahlak ile ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması istenmiştir. Böylece öğrencilerin ahlaki ve dini kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri (iletişim kurma, akıl yürütme, araştırma ve sorgulama ve problem çözme gibi) edinmeleri hedeflenmiştir.³³²

³³⁰ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.8.

³³¹ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.8.

³³² MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.8.

Din Bilimsel Yaklaşım: ODKAB öğretim programında İslam dini ve diğer dinlerin betimleyici bir yaklaşımla öğretilmesi hedeflenmiştir. Bunu yaparken de İslam dininin temel kaynaklarının (Kur'an-ı Kerim ve Sünnet) koyduğu ilke ve kurallar dikkate alınmıştır. Ayrıca İslam düşüncesindeki farklı yorum biçimleri bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır. Dünya üzerinde yaşayan diğer dinler ise; bilimsel bir yöntemle, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla ortaya konmuştur.

Yukarıda ifade edilen temel felsefeye uygun olarak geliştirilen DKAB dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programında; 1739 Sayılı MEB Temel Kanunu'nda yer alan 'Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri'ne uygun olarak öğrencilerin edinmesi istenen bireysel, toplumsal, ahlaki, kültürel ve evrensel hedefler yer almıştır.

1. Dinî ve ahlaki kavramları tanımaları ve bunlar arasındaki ilişkileri fark etmeleri,
2. Millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri,
3. İslam dininin temel kaynaklarını tanımaları,
4. Hz. Muhammed'in İslam dinindeki konumunu kavramaları,
5. İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkiyi analiz etmeleri,
6. İslam dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisini fark etmeleri,
7. Türk-İslam kültürünün oluşmasına etki eden bazı önemli şahsiyetleri tanımaları,
8. İslam düşüncesinin farklı anlayış ve yorum biçimlerini tanımaları,
9. Yaşayan dünya dinlerini tanımaları,
10. Farklı din, inanç ve yorumlara saygı duymaları,
11. İnsanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerde dinin önemli bir unsur olduğunu fark etmeleri amaçlanmıştır.³³³

³³³ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.8-9.

3.2. Programın Vizyonu

ODKAB öğretim programı vizyonu; “Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmek” olarak belirlenmiştir.³³⁴

3.3. Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar

Programın uygulamasına ilişkin açıklamalar kısmında beceri temelli olarak yapılandırılan öğretim programının başarıya ulaşabilmesi için kazanımlar edinirken öğretim programındaki temel becerileri gerçekleştirmeyen, ahlaki ve dini kavramları edindirmeye yönelik etkinliklere baş vurulması istenmiştir.

Programda din bilimsel yaklaşım çerçevesinde gerek İslam içi yorumlar gerekse farklı din ve inançların öğretimi yapılırken olgusal bir yaklaşımın sergilenmesi; bunun için de dinler, inançlar ve yorumlar hakkında kendi kaynak, kabul ve metinleri esas alınarak öğretimin yapılması hedeflenmiştir. Nitekim program uygulanırken İslam dininde yer alan çeşitli ibadetler hakkında mezhepsel uygulama ve anlayışların gerektiği takdirde öğretmen tarafından açıklanacağı belirtilmiştir. Ünite sonlarında bulunan “Kur’an’dan Mesajlar” bölümünde ayetlerin mealleri verilerek, bu ayetlerden hareketle öğrencilerin; Kur’an’ı anlama ve yorumlama, Kur’an mealini kullanma, Kur’an’ı Kerim ayetlerinden ilkeler çıkarma, ayetlerde geçen şahıs, yer, konu ve kavramları belirleme becerilerini geliştirici seviyeye uygun etkinliklere yer verilmesi istenmiştir. Ancak bu yapılırken öğrencilerin konu içerisindeki ayet ve hadisleri ezberlemesi için zorlanmaması, din, vicdan ve düşünce özgürlüğünü zedeleyecek tutum, yaklaşım ve davranışlardan uzak durulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda da öğrencilerin dini duygu ve düşüncelerini açıklamalarına, bilgi ve kültür sahibi oldukları dinî pratikleri yerine getirmeye zorlanamayacağı vurgulanmıştır.

Kazanımlara ilişkin etkinliklerin; yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, somuttan soyuta olacak şekilde öğretim ilkeleri çerçevesinde tasarlandığı belirtilmiştir. Ayrıca kazanımların gerçekleşmesine katkı sunacağı

³³⁴ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.9.

düşünülen mabetlere, tarihi ve kültürel mekânlara imkânlar ve çevre şartlarının elverdiği ölçüde öğrencilerin götürülmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak etkinliklerde; eğitim ortamı, çevre faktörleri, öğrencilerin gelişim düzeyleri, genel kültür ve dinî bilgi seviyeleri dikkate alınarak, onları aktif kılan yöntem, teknik ve stratejiler kullanılacağı ve EBA ortamında hazırlanan materyallerden yararlanılabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca ünite ve konular işlenirken sözlü ve yazılı edebiyatımızdan örnek metinlerden, ayet ve hadislerden yararlanılır denilmiştir. Son olarak da ünite ve konuların birbirleriyle ilişkili olarak işleneceği, gerektiği takdirde zümre öğretmenlerinin öğrencilerin seviyelerine ve çevre şartlarına dikkat ederek uygun bir planlama yapabileceği belirtilmiştir. Zira programda kültürel farklılığın oluşabilmesi amacıyla edebiyat, müzik, tiyatro ve görsel sanatlarla ilişkili kitle iletişim araçlarının kullanılabileceği vurgulanmıştır.³³⁵

3.4. Programın Yapısı

ODKAB öğretim programı; üniteler, konular, kazanımlar ve anahtar kavramlar şeklinde yapılandırılmıştır.

Ünite ve konular bölümünde; DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı; her sınıf beş üniteye ayrılmış, ünite ve konuların oluşturulmasında; dersin amaçları, öğretim hedefleri, öğrencilerin gelişim düzeyleri, hazır bulunuşlukları, konuların aşamaları ve birbirleriyle ilişkisine dikkat çekilmiştir.

Kazanım ve Açıklamalar bölümünde; Programda kazanımlar; “eğitim süreci sonucunda öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eder” şeklinde tanımlanmıştır. Programların önemli unsuru olan kazanımların; programın amaçları, içeriği ve öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlandığı; öğrencilerin öğrenme başarılarının hedeflenen kazanımları edinmesi ile ölçüldüğü belirtilmiştir.³³⁶

Anahtar Kavramlar bölümünde; Bir objenin zihindeki tasavvuru olan kavramlar; eşya, olgu ya da olayların ortak yanlarını bir araya toplayarak onların ortak bir ad

³³⁵ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.9-10, 29, 35.

³³⁶ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.11.

altında sınıflandırılmasıdır. Din öğretiminin kendine özgü kavramsal bir çerçevesi vardır. Bu nedenle din öğretiminde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bu kavramların, din dilinin özellikleri ve kullanım şekillerinin öğrencilere kazandırılmasına bağlı olduğu ifade edilmiştir.³³⁷

Tablolar bölümünde DKAB (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süre tablolarında verilmiştir. Son olarak öğretim programında üniteler ve kazanımlarla ilgili kısa açıklamalar yapılmış, ünite ile ilgili anahtar kavramlar verilmiştir.³³⁸

4. Değerleri Kazandırmada DKAB Dersinin Önemi

Son yıllarda değerlere ve değer eğitimine yapılan vurgu artmıştır. Bunun için de değerlerin önemi, işlevi ve eğitim-öğretimde nasıl gerçekleştirileceği hususunda ulusal ve uluslararası alanda birçok toplantı ve konferans düzenlenmekte, akademik çalışmalar yapılmakta, kitap ve makaleler yayımlanmaktadır. Ayrıca değerlerin eğitim yoluyla nasıl verileceği konusunda öğretim programları geliştirilmekte veya öğretim programları içerisinde bölümler oluşturulmaktadır.

Dünyayı değiştiren önemli bir güç olan eğitimin (sisteminin) yetiştirmek istediği bir 'insan tipi' vardır. Bu amaç, eğitim sistemlerinin şekillenmesinde ve içeriğinin belirlenmesinde oldukça etkilidir. Yine bir millet veya devletin geçmişten devraldığı miras olan değerler, eğitim politikalarını büyük oranda şekillendirmektedir. Türk Millî Eğitim sisteminin de belli değerler ekseninde oluştuğu ve şekillendiği söylenebilir. Zira 1739 sayılı Türk Millî Eğitimi Temel Kanunu "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" başlığı 2. maddesinin alt bendlerinde Türk milletinin tüm fertlerini'... Türk milletinin millî, insani, ahlaki, kültürel ve manevi değerlerini benimseyen, koruyan, geliştiren; ..'; "Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımlarından sağlıklı ve dengeli bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma

³³⁷ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.12.

³³⁸ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.14-42.

karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak' yetiştirmenin amaçlandığı ifade edilmektedir.³³⁹

Görüldüğü üzere Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yukarıda sayılan değerlere sahip vatandaşlar yetiştirmek istenmektedir. Bu amacın gerçekleşmesi yani ahlak ve değerler eğitimi; aslında okul ve birimlerinin ve tüm programların sorumluluğu altındadır. Bu genel amaca ulaşabilmek için sosyal bilgiler, hayat bilgisi, vatandaşlık bilgisi, Türkçe gibi derslerde bazı değerler verilmektedir. Fakat inanç, ibadet ve ahlak ilkelerine göre amaç ve konuları değişen din öğretiminin, ahlak ve değer eğitimiye katkısı diğer derslere göre daha somuttur. Özellikle de DKAB dersinin genel amaçlarında "DKAB dersleri ahlaki ve dini değerleri bilen ve onlara saygı duyan erdemli kişiler yetiştirmeyi amaçlar" ifadesinin olması, hem bu gerçeğe hem de öğrencilerin sahip olması gereken bilişsel yeterlilikleri ve ahlaki değerlerin içselleştirilmesine işaret eder. Ayrıca inanç ve ibadetlerin davranışları iyileştirmedeki olumlu etkisinin görülebilmesi de DKAB dersinin genel hedefleri içerisinde yer alır. Bunların dışında öğrencinin ahlaki gelişimle bağlantılı olan vicdani bir eğitim alabilmesi; ahlaki şuur, ilke ve kuralları öğrenebilmesi, ahlaki yeteneklerin bireyde yerleşmesi ve olumlu bir kişilik kazanmasında DKAB dersi önemli bir derstir.

Modernleşme süreci içerisinde hayata anlam katan dini ve ahlaki değerlerdeki yıpranma sonucunda ortaya çıkan olumsuzlukları önlemede³⁴⁰ onların geçmişle bağlantılarını kurma ve insani değerleri koruyup, geliştirmede dinin önemli faktör olması, din ve değerler arasındaki ilişki sebebiyle 2005 ODKAB öğretim programında ilk defa değerlere ve değer öğretimine yer verilmiştir. Zira ülkemizde 2000'li yıllara kadar din öğretimi içerisinde değerler eğitimi adıyla bir uygulama ve program bulunmamaktadır.

³³⁹1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, s.5101. <https://www.mevzuat.gov.tr> (Erişim Tarihi: 05/06/2021).

³⁴⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. Yakup Keskin, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Değer Eğitimi ve DKAB Derslerinin Zorunluluğu (Samsun Örneği)*, s.225-244; Recep Kaymakcan ve Hasan Meydan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi". *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 21, (Haziran 2011), s.29-55; Aydın ve Akyol Gürlü, *Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar*, s.52.

5. 2005, 2010 ve 2018 ODKAB Öğretim Programında Değerler

2005 ODKAB öğretim programında din; insanın varoluşunda ihtiyaç duyduğu güç ve araç olarak tanımlanmıştır. “İnsanın, kendisini kardan ve yağmurdan koruyabilmesi için bir çatıya ihtiyacı bulunuyorsa, yaşanılacak insani değer erozyonundan ve ahlaki yozlaşmadan koruyabilmek için de bir dine ve o dini doğru şekilde öğretecek din öğretimine ihtiyacı ve hakkı vardır”³⁴¹ ifadeleriyle dini değerlerin, insan yaşamında önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Bunun için de programın temel yaklaşımlarının (din bilimsel ve eğitimsel) amaçları arasında değerlere temas edilmiş ve öğrenciler tarafından içselleştirilmesi beklenen değerler sıralanmıştır. Programın din bilimsel yaklaşımında “Dinin kuru bilgi olarak öğretilmesinin, arzulan değer gelişimini sağlamayacağı bu nedenle de dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip, öğrencilerin ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmelerinin”³⁴² hedeflendiği belirtilmiştir.³⁴³

Programda değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ile ilgili ahlaki muhakeme, değer açıklama ve değer analizi gibi değer öğretimi yaklaşımlarıyla ilgili açıklama ve örnek uygulamalar yapılmış, bu konuda öğretmenler yönlendirilmiştir. 2005 ODKAB öğretim programında öğrenme alanları, ünite ve içeriklerde öğrencilere kazandırılmak istenen 35 değer olduğu görülmektedir. Programda öngörülen değerler aşağıdaki gibidir.

Adil olma, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, aile kurumuna önem verme, dayanışma, güvenilir olmak, ölçülülük, yumuşak huyluluk, kanaat, cömertlik, namuslu olmak, sabır, emanete riayet etmek, hakikat sevgisi, samimiyet, güven, kardeşlik, duyarlılık, sevgi, sorumluluk, sözünde durmak, alçak gönüllülük, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, misafirperverlik, estetik duyarlılık, saygı, sağlıklı olmaya önem verme, vatanseverlik, yardımseverlik, temizlik, paylaşımcı olmak ve fedakârlık.³⁴⁴

2010 yılında güncellenen ODKAB öğretim programında bu değerlerin değişmediği, aynı açıklama ve uygulamaların verildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca her iki programda da değerler ile ilgili benzer öğrenme alanları, ünite ve içerikler

³⁴¹ MEB, 2005 ODKAB Öğretim Programı, s.11.

³⁴² MEB, 2005 ODKAB Öğretim Programı, s.14.

³⁴³ MEB, 2005 ODKAB Öğretim Programı, s.12.

³⁴⁴ MEB, 2005 ODKAB Öğretim Programı, s.78.

oluşturulmuştur. Programda değerler, ahlak ile birlikte ele alınmış ve ahlakla bağlantılı bir tanım yapılmıştır. Programda ahlak; “bir toplum içinde kişilerin benimsedikleri, uymak zorunda buldukları davranış biçimleri ve kuralları”; değer ise “yüksek, yararlı ve manevi nitelikler”, ‘... bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” olarak tanımlanmıştır.³⁴⁵

Her iki öğretim programı incelendiğinde; 9-12 sınıflarda “Ahlak ve Değerler” başlığını taşıyan ve farklı üniteleri içeren dört öğrenme alanı göze çarpmaktadır. 2005 ODKAB öğretim programında bu öğrenme alanlarında (9-12. Sınıf) sırasıyla “Değerler ve Aile”, “Haklar, Özgürlükler ve Din”, “İslam ve Barış”, “Tövbe ve Bağışlama”; 2010 öğretim programında ise; “Değerler, Haklar, Özgürlükler ve Din”, “Aile ve Din”, ve “İslam ve Barış” ünitelerinde değerler verilmiştir. Böylece değerler, ayrı bir öğrenme alanı olarak belirginleştirilmiş ve diğer öğrenme alanlarıyla ilişkisi açıkça vurgulanmıştır.³⁴⁶ Ancak 2018 ODKAB öğretim programında öğrenme alanları kaldırılarak yerine ünite ve konular başlıklarının konulması ve konuyla ilgili yeterli açıklamanın yapılmaması, programdaki değerlerle ilgili bir belirginliğin olmadığını gösterir.³⁴⁷

2010 ODKAB öğretim programında 2005 ODKAB öğretim programında olduğu gibi, değer merkezli bir eğitim planlanmıştır. Programda, ilk olarak öğrencilerin, ahlak ve din hakkında objektif bilgiler edinmeleri, öğrenme-öğretme süreci içerisinde programda hedeflenen kazanımlara ilişkin bilgi, değer, kavram beceri, tutum ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla birlikte yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir. Ayrıca programda din, ahlak ve değer konuları ile ilgili genel olarak şu uygulama ve açıklamaların yapıldığı söylenebilir.³⁴⁸

✓ Din ve ahlak konularının öğretimini, aktif bir süreçte gerçekleşmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun içinde öğrencilerin bu konuları öğrenirken aktif

³⁴⁵ MEB, 2010 ODKAB Öğretim Programı, s.17-28.

³⁴⁶ MEB, 2010 ODKAB Öğretim Programı, s.30-31; MEB, 2005 ODKAB Öğretim Programı, s.26-27.

³⁴⁷ Ferda Aslan, 2010 ve 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Yeralan Değerler Eğitimi Anlayışlarının Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2021, s.57-11.

³⁴⁸ MEB, 2010 ODKAB Öğretim Programı, s.1-240.

olacakları, problem çözebilecekleri, araştırma yapabilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını tartışabilecekleri, keşfedebilecekleri ortamların hazırlanması istenmiştir.

✓ Programlarda özellikle değerlerin niçin öğretileceği ile ilgili, evrensel bir bakış açısının olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Programda bu çerçevede “diğer toplumları anlayabilmek, onlarla anlaşabilmek, iyi ilişkiler kurabilmek, bu ilişkileri geliştirebilmek için onların inançlarını, davranışlarını, kültürlerindeki farklılığın sebeplerini ve davranışlarına yön veren değerleri yakından tanımak gerekir” ifadeleri kullanılmıştır.

✓ Programın genel amaçlarında, değerler ile ilgili hedefler belirlenmiştir.

✓ Değer öğretiminde kullanılmak üzere yeni yaklaşımlar başlığı altında bilgi verilmiştir. Değer eğitiminde kullanılabilir yöntemler hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulamalar ve etkinlikler konusunda öğretmenler yönlendirilmiştir.

✓ Öğrenme alanları içerisinde değerler ile ilgili “Ahlak ve Değerler” başlığı altında dört ünite belirlenmiş, değerler kazanımlarla ilişkilendirilmiştir.

2018 ODKAB öğretim programında, “Öğretim Programlarının Perspektifi” açıklanırken eğitim sistemimizdeki asıl amacın; yetkinliklerle ve değerlerle bütünleşmiş beceri, bilgi ve davranışlara sahip kişiler yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir. Öğretim programlarıyla bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılmaya çalışılırken aynı zamanda değerlerimizin ve yetkinliklerin bunlar arasında bütünlüğü sağlayan bağlantı ve ufuk işlevi gördüğü belirtilerek değerler eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Bu iki perspektiften değerlerimizi; toplumun milli ve manevi kaynaklarından, geçmişten günümüze ulaşan ve yarınlara aktarılacak öz miras ve öğretim programlarının bakış açısını oluşturan ilkelerin toplamı olarak görülmüştür. Temel insani özellikleri oluşturan değerlerin, hayatın rutininde ve karşılaşılan sorunlarla başa çıkmada bireyi harekete geçiren kudret ve gücün kaynağı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bir toplumun geleceğinin ancak değerlerini benimsemiş ve bunları yetkinlikleriyle bir araya getiren insanlarla mümkün olacağı vurgulanmıştır.³⁴⁹

³⁴⁹ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.2-3.

Değerlerin birey ve toplum için önemli kabul edilmesi programda, değerlerin daha sentezci bir anlayışa sahip olan bütüncül yaklaşımlara yakın durduğu söylenebilir.³⁵⁰

Bu durumdan dolayı da eğitim sistemimizin; her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarda sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket ettiğinin; eğitim sisteminin akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı olmasının yanında temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmesinin asli görevi olduğunun ve yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmenin önemli olduğunun da altı çizilmiştir.

Eğitim sisteminin değerlerimizi kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirdiği; öğretim programlarında, değerlerin ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmediği ve tüm eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olduğu, öğretim programlarının her birinde ve her biriminde yer aldığı belirtilmiştir. Bunun için de öğretim programlarında yer alan kök değerlerin; *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik* olduğu ifade edilmiştir.³⁵¹ Sıralanan kök değerlere 2018 lise tarih ve coğrafya gibi öğretim programlarında da yer verildiği görülmektedir. Bu durum yukarıda ifade edildiği üzere değerlerin kazandırılmasının tek bir öğretim programının değil tüm öğretim programlarının sorumluluğunda olduğunu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca tüm programlarda değerlere yer verildiğinin ifade edilmesi, söz konusu programların karma/bütüncül yaklaşımların özelliklerini taşıdığını gösterebilir. Yine 2005, 2010 ve 2018 programlarında değer odaklı bir eğitimin öngörülmüş ve eğitim programlarında kök değerlerin belirlenmiş olması, değer öğretiminde sentezci, bütüncül anlayışın olduğunu göstermektedir.

2018 ODKAB öğretim programında ilk defa bahsedilen yetkinlik kısmında da değerlerle bağlantı kurulmaktadır. Programda yetkinliklerin; değer mirasının yaşamasını, insanlığa katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlükler olduğu belirtilmiştir. Eğitim sistemimizin, yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterli bireyler yetiştirmeyi amaçladığı, öğrencilerin hem ulusal

³⁵⁰ Aslan, 2010 ve 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Yer Alan Değerler Eğitimi Anlayışlarının Karşılaştırılması, s.63.

³⁵¹ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.2-3.

hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazelerinin “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde” belirlenen yetkinliklere sahip olması hedeflenmiştir. Programda Anadilde iletişim, Yabancı dillerde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, İnisiatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifade olarak sekiz yetkinlik sıralanarak bunlar hakkında kısa açıklamalar yapılmıştır.³⁵²

Ayrıca değerlerimizin ve yetkinliklerin birbirlerinden ayrılmayan, bir şekilde teori-pratik bütünlüğünde asli parçamızı oluşturduğu vurgulanmıştır. Yine güncellik içinde öğrenme-öğretme süreçleriyle kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve davranışların; bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformları olduğu, günün şartları içinde değişiklik gösterebildiği ve bu sebeple de sürekli gözden geçirildiği, güncellendiği ve yenilendiği belirtilmiştir. Programın temel felsefesi ve amaçları ifade edilirken de “kök değerler” sıralanarak, öğrencilerin bu değerlere sahip olmaları amaçlandığı ifade edilmiştir. Bu çerçevede de, öğrencilerden bu temel değerleri anlamaları, onları benimsemeleri, sahip oldukları değerler ile uyumlu hareket etmeleri istenmiştir. Yine programda bu değerlere ek olarak açıklamalar bölümünde; *sevgi, saygı, arkadaşlık, dostluk ve kardeşlik bağlarını güçlendiren; vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik* gibi millî birlik ve beraberliği pekiştirecek değerlerin öğrencilerin zihninde güçlü bir şekilde yer etmesine özen gösterileceği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin *insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı* çerçevesinde davranmalarının teşvik edileceği vurgulanmıştır.³⁵³ Ancak bu hedeflerle ilgili 2005 ve 2010 programında olduğu gibi ayrıntılı açıklama yapılmamıştır.³⁵⁴

2005 ODKAB öğretim programında değerler; milli, ahlaki, dini, kültürel evrensel ve modern;³⁵⁵ 2010 ODKAB öğretim programının çeşitli bölümlerinde; milli,

³⁵² MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.3-4.

³⁵³ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.3, 8.

³⁵⁴ MEB, 2005 ODKAB Öğretim Programı, s.1-240; MEB, 2010 ODKAB Öğretim Programı, s.1-240.

³⁵⁵ MEB, 2005 ODKAB Öğretim Programı, s.17.

ahlaki, insani, kültürel,³⁵⁶ demokratik³⁵⁷, evrensel³⁵⁸ ve dini³⁵⁹ değerler olarak sınıflandırılmıştır. 2018 ODKAB öğretim programında ise değerler; milli, manevi, ahlaki, insani, kültürel ve etik değerler olarak kategorize edilmiştir.³⁶⁰ Değerlerin ahlaki, kültürel ve evrensel gibi sınıflandırılması, programda çoğulcu anlayışa uygun hareket edildiğini göstermektedir.³⁶¹ 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununun 2. maddesinde belirtilen milli, ahlaki, insani ve kültürel şeklindeki sınıflandırmanın 2010 ve 2018 programlarında korunduğunu görebiliriz. Bu durum, programlar arasında belli bir devamlılığın var olduğunu gösterir. Diğer taraftan da 2018 ODKAB öğretim programında değerlerin; demokratik, evrensel ve dini değerler olarak sınıflandırılmasının yerine manevi ve etik değerler olarak kategorize edilmesi değerlerin sınıflandırılmasındaki farklılığa işaret eder.

Literatürdeki değerler eğitimi yaklaşımlarını tekrar hatırlatmak gerekirse; değerler eğitimi yöntemlerinin temel olarak; doğru olarak kabul edilen değerlerin öğrenciye aktarılmaya çalışıldığı tümdengelimci (değerlerin doğrudan öğretimi) ve öğrencinin kendi değerlerini fark etmesine ve kendi değerlerini oluşturmaya imkân tanıyan, bu yolla da genel doğrulara öğrencilerin ulaşmasına yardım eden tümevarımcı (değer gerçekleştirme) olarak ikiye ayrıldığı söylenebilir. Yine değerlerin doğrudan öğretimi, davranış değiştirme ve değerlerin telkin edilmesi yöntemi olarak ikiye ayrılır. Geleneksel olarak uygulanan bu yöntemlerden davranış değiştirme yöntemi; bireyin davranışlarını değiştirmeyi amaçlar.³⁶² Diğer yöntemler önceki bölümlerde açıklanmıştır.

ODKAB öğretim programlarında değerlerin öğrencilere kazandırılmasını sağlamak amacıyla öğretmenden uygulaması istenen değer analizi, değer açıklama ve ahlaki muhakeme teknikleri, değer gerçekleştirme yaklaşımı yöntemleridir. Bu

³⁵⁶ MEB, 2005 ODKAB Öğretim Programı, s.11.

³⁵⁷ MEB, 2010 ODKAB Öğretim Programı, s.9.

³⁵⁸ MEB, 2010 ODKAB Öğretim Programı, s.13.

³⁵⁹ MEB, 2010 ODKAB Öğretim Programı, s.36.

³⁶⁰ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.4-9.

³⁶¹ Arslan Parlak, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi*, s.137.

³⁶² Dilmaç, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, s.86.

tekniklerde öğrenci, kendi değerlerinin farkına varabilmesi için ya oluşturulmuş senaryolarla karşı karşıya getirilir ya da görüş ve ifade listeleri ile çalışılır.³⁶³

Ayrıca adil topluluk okulları ve karakter eğitimi gibi her iki yaklaşımdan da yararlanan ve daha bütüncül yaklaşımlar da vardır. Programda bu yaklaşımların olması değerlerin öğretiminde yarar sağlayacaktır. Bu yaklaşım sorumluluk, saygı, işbirliği gibi birtakım değerleri önceden belirleme, eğitim yaşantılarını ona göre dizaynetme ve örnek oluşturma gibi geleneksel yöntemleri kullanmaktadır. Ayrıca öğrencileri öğretim sürecine aktif katılıma teşvik etmesi yönüyle de değer gerçekleştirme yaklaşımlarını çağrıştırmaktadır. Bunlardan Kohlberg'in adil topluluklar yaklaşımı, okul yapısının çocukların karar alma ve aldığı kararları yürütme sürecinde aktif olacakları doğrultuda demokratikleştirmek ve çocuklara demokrasi ilkelerini öğretirken, onlara bunları uygulama fırsatı sunma temeli üzerine kuruludur. Bu yaklaşıma göre bütün kurallar tüm personelce alınmakta ve sorumlulukların paylaşıldığı demokratik bir okul süreci yaşanmaktadır. Ayrıca bütüncül yaklaşımlar daha sistemli ve kapsamlı bir eğitim reformu önermektedir. Her üç öğretim programında değer öğretiminde telkinden ziyade özümsemeye ve bilişsel muhakemeye dayalı yöntemlerin kullanılması önerilmiştir. Programın değer öğretiminde kullanılması istenen değer gerçekleştirme yöntemlerini; öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alması ve aktif kılması, değerleri süzgecinden geçirerek içselleştirmesi, öğrencinin fikirlerini özgürce ortaya koyabilmesi, süreci incelemesi ve bireysel farklılıkları dikkate alması, ders içi etkinlikleri çeşitlendirmesi bakımından yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve çoklu zekâyâ uygun olduğu söylenebilir.³⁶⁴

Yapılandırmacı anlayışın anlam göreceliğinin, değerler eğitiminde kişisel tercihleri öne çıkaran değer gerçekleştirme yöntemleriyle birleştirilmesinin; mutlak norma ve kabule dayanan, göreceli olmayan, evrensel ortak değerlere vurgu yapan ve kabulünü isteyen dinin, değerler açısından uyumlu olması sorgulanabilir. Yine öğrencilerin kendi değerlerine ulaşması, bu yolda da okulun onların düşünme yollarını ve izleyeceği yöntemleri öğretmesi esasına dayanan değer gerçekleştirme

³⁶³ Akbaş, "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", s.9-27.

³⁶⁴ Ali Cücen, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Bilimsellik Değerinin Öğretimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2014, s.71-74; Kaymakcan ve Meydan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi", s.29-55.

yaklaşımının aksine birtakım değerlerin sıralanması, programın kendi bütünlüğü açısından çelişkilidir. Fakat değer eğitiminde öğretim süreçlerinde öğrencinin daha fazla öne çıkması, öğrencilere değerlendirme imkânı sunması ve farklı etkinliklerle çeşitlendirmesi yönüyle bu yaklaşımların kullanılabilir olduğu da bir gerçektir.³⁶⁵

Yine din öğretiminde öğrencilere değerleri kazandırmak amacıyla hangi yaklaşım temel alınırsa alınsın, öğrencinin dikkatini celbedecek, değerler hakkında düşünmesini sağlayacak ve varolan değerlerini ortaya çıkaracak öğrenme-öğretme etkinlikleri olmadığı sürece başarılı olunamaz.³⁶⁶ Zira bugüne kadar uygulana gelen telkin yaklaşımı gibi geleneksel yaklaşımların öğrencide nasihatten öteye gitmediği söylenebilir. Dolayısıyla da değer öğretimi yapılırken klasik anlayışın dışına çıkılarak, yapılandırıcılığın temel felsefesinde var olan öğrenen merkezli ve aktif öğrenmeye imkan veren değerler eğitimi yapılmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde çocuklara seçim hakkı tanınmalı, farklı duyularına hitap eden, kolay ve çabuk uygulanabilecek, oyun ve eğlence ağırlıklı, öğrencilerin sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim alanlarını içine alacak etkinlikler hazırlanmalıdır.³⁶⁷

Öğretim programının öğrencilere bilgi, beceri, değer ve kavramların kazanımında kullanılabilecek ve etkinliklere temel oluşturacak uygulamalar verilmiştir. Bunlar; örnek olay analizi (çözümlemesi), geri plandaki düşünceleri bulma, sonuç çıkarma, slogan bulma, sınıflama: reklam hazırlama/poster afiş hazırlama, beyin fırtınası, örnek verme, akrostiş tekniği, kendini değerlendirme, şiir-hikaye yazma, yordama yapma, tavsiyede bulunma karşılaştırma problem çözme, görüşme yapma, alan gezileri, bulmaca, dramatizasyon, kavram haritası oluşturma, eğitimsel oyunlar, proje çalışması, kanıtlama, işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri, uygulamalı aktiviteler, konu günleri gibi aktif öğrenme teknikleri ve stratejileridir.³⁶⁸

2005, 2010 ve 2018 ODKAB öğretim programlarında değerlerin kategorize edilmesi noktasında değer geliştirme/gerçekleştirme yaklaşımına yakın olduğu söylenebilir. Bununla birlikte programlarda değerlerin doğrudan verilmesi nedeniyle

³⁶⁵ Kaymakcan ve Meydan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, s.29-55;

³⁶⁶ Akbaş, “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, s.9-27.

³⁶⁷ Ekşi, “Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları”, s.79-96.

³⁶⁸ MEB, 2010 ODKAB Öğretim Programı, s.85-124.

programların sınıflandırılması açısından değer aktarma/değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımlarının özelliğini taşıdığı söylemek mümkündür. 2018 ODKAB öğretim programında ifade edilen kazanımlarda öğrencilerin verilen konuyu analiz etmesi, tartışması ve örneklerle açıklanmasının istenmesi öğretim programını değer gerçekleştirme/geliştirme yaklaşımına; ünite içeriğinin özelliğine göre sözlü ya da yazılı metinlerin kullanılabilmesinin ifade edilmesi değer aktarma/değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımlarına; gerek öğrenciyi merkeze alması gerekse ünitelerin ayetlerle desteklenmesi programı bütüncül değerler eğitimi yaklaşımlarına yakınlaştırmıştır. Ayrıca programın öğrenen merkezli olması, milli ve evrensel değerleri bir arada vermesi ve onları çok yönlü bir öğretime konu etmesi nedeniyle programın bütüncül yaklaşımlara yakın durduğu söylenebilir.³⁶⁹

6. 2018 ODKAB Öğretim Programında Değerlerin Sınıf, Ünite, Konu ve Kazanımlara Göre Analizi

2005, 2010 ODKAB öğretim programında sıralanan değerler ve 2018 programında ifade edilen kök değerlerin dışında programda açıkça belirtilmeyen ancak ünite ve açıklamalar bölümünde öğrencilere kazandırılmak istenen dolaylı değerler bulunmaktadır. Bu yüzden 2010 yılında öğrencilere dolaylı olarak öz denetim, vefa, tevekkül, affetme, bağışlama, merhamet, arkadaşlık, dostluk, vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik değerleri verilirken; 2018 ODKAB öğretim programında aile kurumuna önem verme, hikmet, şecaat, samimiyet, iffet, sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık, dostluk, estetik duyarlılık, sağlık, vatan, millet, bayrak, şehitlik ve gazilik gibi değerler verilmiştir. 2018 ODKAB öğretim programında bu değerlerin, öğrenme-öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağı da belirtilmiştir.³⁷⁰ Ancak programda alt ve diğer kök değerlerin neler olduğu açıkça söylenmemiştir. Bu nedenle ODKAB dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin, öğretime nasıl konu edildiği ve öğretim programında yer verilen değerlerin sınıf, ünite ve kazanımlarla nasıl gerçekleştirildiğinin incelenmesi konunun anlaşılmasına ışık tutacaktır.

³⁶⁹ Aslan, *2010 ve 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Yeralan Değerler Eğitimi Anlayışlarının Karşılaştırılması*, s.57-111.

³⁷⁰ MEB, *2010 ODKAB Öğretim Programı*, s.1-240; MEB, *2018 ODKAB Öğretim Programı*, s.1-42.

2018 ODKAB öğretim programında “*Aile kurumuna önem verme*” hem 10. sınıf Din ve Hayat Ünitesi’nde “Din ve Aile” konu başlığıyla hem de “Kazanım ve Açıklamalar” bölümünde “İslam dininin aile kurumuna verdiği önemi fark eder” kazanımıyla işlenmiştir.³⁷¹

“Samimiyet” değeri, 11. sınıf “Kur’an’da Bazı Kavramlar” ünitesinin “Ünite Açıklamalar” bölümünde “Allah İçin Samimiyet İhlas” konu başlığı ile işlenmiştir.³⁷² “*Estetik duyarlılık*” değeri, “Öğretim Programının Amaçları” bölümünde ilkokulu tamamlayan öğrencilerin sahip olması gereken bir yeterlilik olarak görülmüştür.³⁷³

“Sağlık” değeri 12. sınıf “Güncel Dinî Meseleler” ünitesinde hem “Ünite Açıklaması” hem de “Kazanım ve Açıklamaları” başlıklarında “Dini meselelerin çözümüyle ilgili temel ilke ve yöntemleri analiz eder”, “Gıda maddeleri ve bağımlılık konusundaki dini ve ahlaki ilkeleri açıklar”, “Sağlık ve tıpla ilgili bazı meseleleri dini ve ahlaki ölçüler çerçevesinde yorumlar” ve “İslam’ın ekonomik hayatla ilgili ahlaki ölçülerini yorumlar” kazanımlarında işlenmiştir.³⁷⁴

“*Bayrak, gazilik ve şehitlik*” değerleri; “Programın Uygulanmasına/Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar” kısmında sevgi, saygı, kardeşlik ve dostluk bağlarını güçlendiren değerler içerisinde yer almıştır. İslam düşüncesinde öne çıkan insani erdem ve değerlerden olan “*hikmet, adalet, iffet ve şecaat*” değerleri, 9. sınıf “Gençlik ve Değerler” ünitesinin “Kazanım ve Açıklamalar” bölümünde “Temel değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirir” kazanımında işlenmiştir.³⁷⁵

“*Adalet*” değeri 10. sınıf “Din ve Hayat” ünitesinde gerek “Din ve Sosyal Adalet” başlığıyla gerekse “Kazanım ve Açıklamaları” kısmında “İslam dininin sosyal adaletle ilgili ilkelerini açıklar” kazanımında yer almıştır.³⁷⁶ “*Dostluk, kardeşlik, arkadaşlık, yardımseverlik*” değerlerinin; 12. sınıf “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesinin “Kazanım ve Açıklamaları” başlığında “Alevilik-Bektaşilikteki temel kavram ve erkânları tanır” kazanımında, tarihsel bir boyutu olan ensar ve

³⁷¹ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.22.

³⁷² MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.27.

³⁷³ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.1.

³⁷⁴ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.33-34.

³⁷⁵ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.18.

³⁷⁶ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.22.

muhacirin kardeş ilan edilmesi olayının Alevi-Bektaşilik'teki iz düşümü olan musahiplikte bulunduğu söylenebilir.³⁷⁷

Sosyal bir varlık olan insanın başkalarıyla birlikte yaşama ve ötekiyle aynı ortamı paylaşması üzerine temellendirilen saygı ve hoşgörü değerleri³⁷⁸ de ODKAB öğretim programında yerini almıştır. İman ve inanç noktasında tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan din ve yorumların fikir ve tercihlerine karşı, hoşgörülü ve saygılı olunması huzurlu bir toplum için oldukça elzemdir. Küreselleşme sonrasında ötekine saygı ve hoşgörü çerçevesinde farklılıkların sorunsuz yaşamasına imkân tanıyan, çokkültürlülük ve çoğulculuk bağlantılı birçok din eğitimi modeli ortaya çıkmıştır. Bu yüzden hem 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda hem de ODKAB öğretim programında bu değerler yerini almıştır.

“Saygı” değeri programda ayrıntılı olarak detaylandırılmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri'nde öğrencilerin düşünceye, insana, ahlaki olana, hürriyete ve kültürel mirasa saygılı davranmasına teşvik edilmiştir. Programda farklı din, inanç ve yorumları tanıyan ve onlara saygı duyan, farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmenin amaçlandığı vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin zihinlerinde güçlü bir şekilde yer edinmesi istenen değerler sıralanırken ‘saygı’ değeri de atlanmamıştır.³⁷⁹ Bu durum programın dolaylı olarak “saygı” değerinin yanı sıra hoşgörü değerini de kapsadığını göstermektedir. 11. sınıf “İnançla İlgili Meseleler” ünitesinin “Kazanım ve Açıklamalar” bölümünde Batı'da ortaya çıkan İslamofobi/İslam karşıtlığı gibi ırkçı akımların gelişmesine sebep olarak gösterilen DEAŞ gibi örgütlere değinilmesi istenmiştir.³⁸⁰

“Saygı” değeri ile ilgili olarak, 10. sınıf “İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar” ünitesi ve 12. sınıf “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar”

³⁷⁷ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.32.

³⁷⁸ Ramazan Gürel, “2010 Yılı ve Sonrası DKAB Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Saygı ve Hoşgörü Değerleri Bağlamında Diğer Dinlerin Öğretimi”, *Kilitbahir Dergisi*, Sayı 15, (Eylül 2019), s.81-123; Zübeyir Bulut, “Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim DKAB Programında Diğer Dinlerin Öğretimi”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, (2014), s.361; Cemil Osmanoğlu, “Ortaöğretim DKAB Ders Kitaplarında Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Sergisi*, Cilt 2, Sayı 15, (2012), s.57.

³⁷⁹ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.8-10.

³⁸⁰ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.28.

ünitesinin ünite açıklamalar kısmında dini ve tasavvufi yorumların, dinin anlaşılma biçimlerini ortaya koyan bir zenginlik olduğu, bu yüzden de farklı düşünce ve yorumlara saygılı olunması istenmiştir.³⁸¹ Yine 11. sınıf “Yahudilik ve Hristiyanlık” ve 12. sınıf “Hint ve Çin Dinleri” ünite ve kazanımlarıyla farklı dinler, nesnel ve betimleyici bir yöntemle, dinlerin kendi kavramları ve epistemolojik kabulleri ile tanıtılmıştır. Programda geleneksel ilahi olan-olmayan ya da hak-batıl dinler tasnifinden vazgeçilerek İbrahimi dinler ve geleneksel dinler tasniflendirilmesinin tercih edilmesi de saygının bir göstergesidir.³⁸²

2018 ODKAB öğretim programında sıralanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri’nde öğrencilerden kazanması istenen amaçlar, gerek sevgi, saygı, vatan, millet, bayrak, şehitlik gibi değerler, gerekse 9-12. sınıf Türk-İslam medeniyeti ile ilgili ünite, konu ve kazanımlar incelendiğinde; programda Türk milletinin geçmişten devraldığı tarihsel, kültürel, dini ve milli değerlerinin öne çıkarıldığı söylenebilir.³⁸³

“Sorumluluk” değeri, 10. sınıf “Hz. Muhammed ve Gençlik” ünitesinde “Bazı Genç Sahabiler” konu başlığında ve “Kazanım ve Açıklamalar” kısmında bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır” kazanımında; “Sorumluluk Sahibi Bir Genç: Esmâ binti Ebî Bekir” okuma parçasında yer almıştır. Ayrıca 11. sınıf “Dünya ve Ahiret” ünitesinin “Ahirete Uğurlama” konu başlığında ve “Kazanım ve Açıklamalar” kısmında cenaze namazına katılmanın ve taziyede bulunmanın, dini ve insani bir görev olduğuna değinilmesi istenmiştir.³⁸⁴

Yukarıda ifade edilenlerin yanı sıra vurgu yapılmayan değerlerin, programda dolaylı olarak bazı kazanımlarda bulunduğu söylenebilir. Gerek programın uygulanmasına/yazımına ilişkin ilke ve açıklamalarda gerekse ünite ve kazanımlarda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor ifadelerle değerler kazandırılmak istenmiştir. Ayrıca

³⁸¹ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.24, 32.

³⁸² Ayrıntılı bilgi için bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, MEB Yayınları, Ankara 2018, s.1; Bulut, “Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim DKAB Programında Diğer Dinlerin Öğretimi”, s.373-374; Nurullah Altaş, “Liselerde Öğrencilerin Diğer Dinlere Karşı Tutumları (Ortaöğretim DKAB Programlarında İslam Dini Dışındaki Dinlerin Öğretimi ve Uygulamaya Etkileri)”, Türkiye’de Dinler Tarihi Dünü, Bugünü, Geleceği, Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları, Ankara 2010, s.680.

³⁸³ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.2, 8-9, 18, 31.

³⁸⁴ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.21, 25.

bu ünitelerin işlenişinde konunun özelliğine göre ayet ve hadis başta olmak üzere şiir, hikâye, deyiş gibi yazılı ya da sözlü edebiyatımızın düzeye uygun olması şartıyla kullanılabilmesi ve yararlanılması gerektiği de ifade edilmiştir.³⁸⁵

Ders kitapları, programların uygulanmasına yönelik oluşturulmaktadır. Bu nedenle de program hakkında bizlere bilgiler verir. Biz de programda belirtilmeyen diğer kök ve alt değerlerin neler olduğunu bulabilmek ve öğrencilere hangi değerlerin kazandırılmak istendiğini tespit etmek amacıyla ODKAB ders kitaplarını inceledik. Buna göre;

✓ 9. Sınıf “Bilgi ve İnanç” ünitesinde İslam’da bilginin kaynakları başlığında doğruluğun ve doğru bilginin önemi açıklanmış ve doğru bilginin kaynakları selim akıl, salim duyular ve doğru haber olarak sıralandıktan sonra doğru haber kısmında İslam dininin temel kaynağı olan ayetlerin (vahyin) ve sünnetin insanı iyi ve güzele yönlendirdiği, hangi davranışların iyi, hangilerininse kötü olduğunun belirleyicisi olduğu ile ilgili örnekler verilmektedir. İslam dininin yalan ve dedikodoyu yasaklarken sosyal hayatta *doğruluk ve dürüstlük* gibi değerleri öğütlediği ifade edilmiştir.³⁸⁶ Ayrıca aynı ünite içerisinde çeşitli yerlerde *paylaşmak, yardımlaşmak, saygı* gibi değerlere vurgu yapılmıştır.³⁸⁷

✓ 9. Sınıf “Din ve İslam” ünitesinin Kur’an’dan mesajlar bölümünde Nisa suresinde bahsedilen konular “öğrenelim” başlığıyla sıralanmıştır. Zira ayette “*aile kurumuna önem verme, adalet, iyilik, yardımlaşma, emanete riayet edilmesi, bireysel ve sosyal ahlak kuralları*” konuları hakkında bilgi verilmektedir.³⁸⁸

✓ 9. Sınıf “İslam ve İbadet” ünitesinin ünite açıklamasında “İslam’da İbadet Ahlak İlişkisi” konusu ve “Kazanım ve Açıklamalar” bölümünde; “İbadetlerin, bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlar” kazanımında bazı değerlere yer verilmiştir.³⁸⁹ Nitekim konu ve içeriklerde “*saygılı olmak, affetmek, sabretmek, yardımlaşma, merhametlik, dürüstlük, hoşgörülülük, adaletli olmak, hayvan sevgisi,*

³⁸⁵ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.18, 21, 26.

³⁸⁶ Recai Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Nev Kitap Yayınları, 2019, s.17.

³⁸⁷ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf Ders Kitabı*, s.27-29.

³⁸⁸ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf Ders Kitabı*, s.55-56.

³⁸⁹ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.17.

diğerkâmlık, mütevazı olmak, sevgi, dostluk, arkadaşlık, kardeşlik” gibi değerlerin kazanılmasında ibadetlerin etkisi işlenmiştir.³⁹⁰

✓ 9. Sınıf “Gençlik ve Değerler” ünitesinin “Değerler ve Değerlerin Kaynağı, Gençlerin Kişilik Gelişiminde Değerlerin Yeri ve Önemi, Temel Değerler” konu başlıkları ve “Kazanım ve Açıklamalar” bölümünde; “Değerlerin oluşumuna etki eden unsurları analiz eder”, “Gençlerin kişilik gelişiminde dini ve ahlaki değerler ile örf ve adetlerin yerini tartışır”, “Temel değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirir” kazanımlarında yer almıştır.³⁹¹

Programda değer başlığının geçtiği tek ünite budur. Ünite de değerler, değişebilen ve değişemeyen değerler olarak ikiye ayrılmıştır. Cenaze ve düğün gibi içinde farklı gelenekleri ve değerleri bulunduran merasimler toplumdan topluma değişebildiği ancak “*adalet, sevgi, saygı, doğruluk, dürüstlük, özgürlük, eşitlik, kardeşlik, paylaşma ve yardımlaşma*” gibi değerlerin evrensel olduğu vurgulanmış ve bu değerlere üst değerler veya kök değerler denildiği de belirtilmiştir. Ayrıca dinin öğütlediği “*adalet, doğruluk, infak, kardeşlik, paylaşmak, yardımlaşmak ve diğerkâmlık*” gibi değerlerin de kök değerler olduğu ifade edilmiştir. Yine değerler doğdukları alana göre ahlaki, siyasi, sosyal, ekonomik, estetik, teorik, entelektüel, duygusal, milli ve dini olarak sınıflandırılarak, bunlar hakkında örneklemeler yapılmıştır.³⁹²

Bunların yanı sıra ünite de gençlerin kişilik gelişiminde değerlerin yeri ve önemine değinilmiş ve yukarıdakilere ek olarak kişilik gelişiminde etkili olan “*sabır, merhamet, şefkat ve hoşgörü*” gibi değerlerin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca temel değerler başlığı altında “*adalet, hikmet, şecaat ve iffet*” değerleri açıklanmıştır.³⁹³ Yine iffetin insana haysiyet kazandıran, “*hayâ, edep, nezaket*” gibi erdemlerle donatan, temel bir değer olduğu belirtilmiştir.³⁹⁴

Şecaat değeri açıklanırken şecaatin kelime ve terim manalarında bulunan “*haksızlık ve tehlikelere karşı korkmamak, cesaret, yiğitlik, hakkını korumak,*

³⁹⁰ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf Ders Kitabı*, s.76-79.

³⁹¹ MEB, *2018 ODKAB Öğretim Programı*, s18.

³⁹² Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf Ders Kitabı*, s.86-87.

³⁹³ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf Ders Kitabı*, s.89-93.

³⁹⁴ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf Ders Kitabı*, s.99.

haksızlıklara boyun eğmemek, cesaretle üstün değerleri korumaya yönelmesi” gibi erdemleri içeren bir kavram ve özellikle din ve vatanın savunulmasında önemli bir değer olduğu ifade edilmiştir. Ünite sonundaki İsrâ suresi 23-27 ayetlerinde ve açıklamalarında cimrilik ve israf yerilerek “*cömertlik, iyilik etme, iyi davranma, yardım etme ve her konuda ölçülü (itidalli) olma*” gibi erdemler övülmüştür.³⁹⁵

✓ 9. Sınıf “Gönül Coğrafyamız” ünitesi “Kazanım ve Açıklamalar” kısmında “İslam medeniyeti kavramını izah eder” kazanımının açıklamalarında, kültür ve medeniyet kavramları öğrenci seviyesine göre ana hatlarıyla ele alınır; İslam medeniyeti kavramı analiz edilir denilmiştir.³⁹⁶ İslam medeniyetinin toplumsal ve ekonomik hayatta “*paylaşma, dayanışma, hoşgörü, güven, adalet, iyiliği emredip kötülüklerden uzaklaştırma*” gibi ahlaki değerler üzerine kurulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yönetim işlerinde “*emanet, adalet, liyakat, istişare ve meşruiyet*” gibi temel esaslar olduğu vurgulanmıştır. Yine tarihsel süreçte bir vakıf medeniyeti olan bazı Türk-İslam devletlerinde “*hayvanları ve çevreyi korumak*” için çalışmalar yapıldığı da belirtilmiştir.³⁹⁷

✓ 10. Sınıf “Allah-İnsan İlişkisi” ünitesinin ünite açıklaması bölümünde; “Kur’an-ı Kerim’de İnsan ve Özellikleri” konusu ve “Kazanım ve Açıklamalar” kısmında “İnsanın özelliklerini ayetlerle açıklar” kazanımında,³⁹⁸ Kur’an-ı Kerimde akıllı, irade ve sorumluluk özelliklerine sahip insanların sahip olması gereken nitelikler, yüce yaratıcıya inanması ve bu inancının gereği olarak salih amel işlenmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu olumlu insanın “*ilim yolunda olan, ibadetleriyle Allah’a yönelen, affedici, adil, çalışkan, dürüst, yardımsever, sabırlı ve malından bağışlayan*” özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir. Çünkü ilahi emirlerin (Kur’an’ı Kerim), insanın olumlu niteliklere sahip, inanan, üreten ve ahlaki değerlerle donanan bir varlık olmasını istediği vurgulanmıştır.³⁹⁹

✓ 10. Sınıf “Hz. Muhammed ve Gençlik” ünitesinin ünite açıklaması bölümünde “Kur’an’ı Kerim’de Gençler”, “Bir Genç Olarak Hz. Muhammed”, Hz.

³⁹⁵ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf Ders Kitabı*, s.100-105.

³⁹⁶ MEB, *2018 ODKAB Öğretim Programı*, s.19.

³⁹⁷ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf Ders Kitabı*, s.108-112.

³⁹⁸ MEB, *2018 ODKAB Öğretim Programı*, s.20.

³⁹⁹ Recai Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Nev Kitap Yayınları, 2019, s.27-29.

Muhammed ve Gençler”, “Bazı Genç Sahabiler” konularında ve “Kazanım ve Açıklamalar” kısmında “Hz. Muhammed’in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatıyla ilişkilendirir”, “Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır” kazanımlarında,⁴⁰⁰ Kur’an’ı Kerim’de özellikle gençler için örnek gösterilen Hz. İbrahim’in; “Allah’ın dostu, vefalı, ağırbaşlı, dürüst, onun rızasını gözetken, samimi” bir Müslüman olduğu özellikleri vurgulanmıştır.⁴⁰¹ Yine Hz. Yusuf’un “emaneti koruma, sözde ve davranışlarda dürüstlük, iffetli ve namuslu olma, hakka ve hukuka riayet etme, görevi hakkıyla yerine getirme, sevgi ve affetme,⁴⁰² Hz. Musa’nın bir genç olarak “sorumluluk bilinci, mazlumdan yana tavır”, Hz. Meryem’in “iffet abidesi” bir genç kız olması gibi özellikler öne çıkarılmıştır. Ayrıca “Allah’a iman ve teslimiyet, Allah’ın rızasını gözetmek, cesaret ve emanete riayet etmek” gibi pek çok erdem gençlere örnek gösterilmiştir.⁴⁰³

Ebu Talib’in “çalışkan, hoşgörülü ve merhametli olması” övülmüştür.⁴⁰⁴ Hz. Peygamberin “Muhammed-ül Emin” olması yani güvenirliliği, adaleti, şefkati, merhameti, cömertliği, saygı, sevgi, yardımlaşma, paylaşma, iyi huylu, tatlı dilli ve sevecen oluşu, ahlaklı ve iffetli olması” gibi özellikleri çeşitli olay ve durumlarla gençlere örnek gösterilmiştir. Hz. Muhammed’in inançlı, ahlaklı, iffetli bir gençlik yetiştirmek istediği de konu aralarında vurgulanmıştır.⁴⁰⁵ Hz. Peygamber’in ifadesiyle gençlerin doğru yolu bulmasında birer yıldız, rol model olan sahabilerden; yönetici, anne, öğretmen gibi görev ve sorumlulukları olan kişilerin ahlaki erdemleri farklı başlıklar altında incelenmiştir.⁴⁰⁶

✓ 10. Sınıf “Din ve Hayat” ünitesinde “İslam dininin aile kurumuna verdiği önemi fark eder” ve “İslam dininin kültür, sanat ve düşünce üzerindeki etkilerini analiz eder” kazanımlarında;⁴⁰⁷ “ailenin sevgi, saygı, şefkat, güven, merhamet, sorumluluk, dayanışma, doğruluk, iffet, yardımlaşma ve bağlılık” gibi değerler üzerine

⁴⁰⁰ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.21.

⁴⁰¹ Doğan, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı, s.46.

⁴⁰² Doğan, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı, s.47.

⁴⁰³ Doğan, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı, s.48.

⁴⁰⁴ Doğan, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı, s.49.

⁴⁰⁵ Doğan, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı, s.50-53.

⁴⁰⁶ Doğan, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı, s.53-69.

⁴⁰⁷ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.22.

kurulmasının ve sürdürülmesinin önemine değinilmiştir.⁴⁰⁸ “Din, kültür ve sanat” başlığında “*muhtaçlara yardım etmek, cesaret, konukseverlik, dürüstlük, çalışkanlık, yurtseverlik*” Türk kültürünün önde gelen önemli değerleri olarak belirtilmiştir.⁴⁰⁹ İslam dininin (Kur’an ve sünnet) kültürümüzün temelini teşkil eden ahlak anlayışının üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. “*Sevgi, saygı, paylaşma, yardımseverlik, hoşgörü ve cömertlik*” gibi değerlerin esas ve ilkelerini İslam’dan alarak şekillendiği ifade edilmiştir.⁴¹⁰

✓ 10. Sınıf “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” ünitesinin ünite açıklaması bölümünde “İslam Ahlakının Konusu ve Gayesi”, “Ahlak ve Terbiye İlişkisi”, “İslam Ahlakında Yerilen Bazı Davranışlar” konu başlıklarında,⁴¹¹ Kur’an’ı Kerim’de “*adalet, paylaşma, yardımseverlik, müsamaha, kardeşlik, cömertlik*” gibi güzel ahlaki tutum ve davranışlarının öğütlendiği belirtilmiştir. Ayrıca İslam ahlakının, insanın “*vakar, sabır, adalet, güven, kanaat*” gibi erdemlerle donatılmasını istediği, bu davranışların zıtlarını yani ahlaki olmayan davranışları ise yasakladı vurgulanmıştır.⁴¹² Kur’an’da “*iyilik, doğruluk, dürüstlük, güvenirlilik, kardeşlik, kimsesizlere yardım etmek, anne ve babaya iyi davranmak, güzel söz söylemek*” gibi güzel tutum ve davranışların öğütlendiği bildirilmiştir. İslam eğitiminin gayesinin “*bireyin düşüncelerini, duygularını, davranışlarını, iradesini eğitip, nefsinin disiplin altına alan şahsiyetli, terbiyeli ve edepli kişiler*” oluşturma olduğu vurgulanmıştır.⁴¹³ Bunların dışında İslam ahlakında yerilen davranışlar içerisinde Mahremiyet İhlali (Tecessüs) başlığında “*özel yaşama saygı*” işlenmiştir. Yine “*tutumlu ve ölçülü olmak*” öğütlenen erdemlerden olmuştur.⁴¹⁴

✓ 10. Sınıf “İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar” ünitesinde özellikle başka düşüncelere sahip kişilere karşı “*saygı ve hoşgörü*” değerleri işlenmiştir. Ayrıca ünite de İslam dininin “*adalet, kardeşlik ve eşitlik*” gibi ilkeleri çeşitli örneklerle vurgulanmıştır.⁴¹⁵

⁴⁰⁸ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı*, s.74-78.

⁴⁰⁹ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı*, s.79.

⁴¹⁰ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı*, s.80-85.

⁴¹¹ MEB, *2018 ODKAB Öğretim Programı*, s.23.

⁴¹² Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı*, s.101-104.

⁴¹³ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı*, s.105-107.

⁴¹⁴ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı*, s.110-120.

⁴¹⁵ Doğan, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı*, s.126-135.

✓ 11. Sınıf “Dünya ve Ahiret” ünitesinde dünyanın ahiretin tarlası olduğuna vurgu yapılarak, insanın bu dünyada yapacağı cami, okul gibi insanların hayırına yapılacak sadaka-i cariye ile sonlu olan bu dünyada adını yaşatabileceği belirtilmiş, “yardımseverlik ve hayırseverlik” değerleri öne çıkarılmıştır. Ayrıca kaçınılmaz son olan ölüm karşısında “sabırlı ve metanetli durulması” istenmiştir.⁴¹⁶ Yine vefat eden kişilere yaşamlarında olduğu gibi ölümlerinden sonra da saygımızı gösterecek Kur’an okumak, cenaze namazını kılmak, cenaze sahiplerine taziyede bulunmak, dua ve hayır yapmak gibi davranışların yapılması öğütlenmiştir.⁴¹⁷

✓ 11. Sınıf “Kur’an’a Göre Hz. Muhammed” ünitesinin ünite açıklaması bölümünde “Hz. Muhammed’in Şahsiyeti”, konu başlıklarında ve “Kazanım ve Açıklamalar” kısmında “Hz. Muhammed’in örnek şahsiyetini tanır” kazanımında,⁴¹⁸ Hz. Muhammed’in üsve-i hasene olduğu ifade edilerek inanç, ibadet, ahlak gibi konularda onun örnekliğinin önemi vurgulanmış ve örnek davranışları sıralanmıştır. Hz. Peygamber’in “davasını savunmada ve yaymadaki cesareti ve kararlılığı, ilişkilerindeki dürüst ve güvenilirliği, aile fertlerine karşı sevgi ve saygısı, hak ve adaletli olması, çalışmayı sevmesi, vefakâr olması, maddi ve manevi temizliği, mütevazı olması, emanete riayet etmesi, merhametli, şefkatli ve affedici oluşu, cömert ve yardımsever oluşu, güler yüzlü ve tatlı dilli oluşu, hayvan sevgisi” gibi davranışları inananlara örnek gösterilmiştir.⁴¹⁹

✓ 11. Sınıf “Kur’an’da Bazı Kavramlar” ünitesinde ihsan kavramının Kur’an’ı Kerim’deki karşılığının “bollukta ve darlıkta harcamada bulunma, kusurları bağışlama, öfkeyi yenme, takva sahibi olma, anne ve babaya iyilik etme, güzel söz söyleme, selamlaşma” gibi anlamlarda kullanıldığı belirtilmiştir.⁴²⁰ Ayrıca millet olarak varlığımızın ve birliğimizin güvencesi olan ve bizi bir arada tutan değerlerimize; dinimize, mukaddesatımıza ve bayrağımıza önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu uğurda “şehit ve gazi” olmanın yüceliği belirtilmiştir. Salih amel kısmında “temiz olmak, dürüst olmak, adaletli olmak, paylaşmak, merhametli olmak,

⁴¹⁶ Bekir Pınarbaşı ve Fikri Özdemir, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: SDR Dikey Yayıncılık, 2019, s.16.

⁴¹⁷ Pınarbaşı ve Özdemir, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11. Sınıf Ders Kitabı*, s.30-34.

⁴¹⁸ MEB, *2018 ODKAB Öğretim Programı*, s.26.

⁴¹⁹ Pınarbaşı ve Özdemir, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11. Sınıf Ders Kitabı*, s.47-63.

⁴²⁰ Pınarbaşı ve Özdemir, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11. Sınıf Ders Kitabı*, s.71-74.

başkalarına saygılı olmak, yardımseverlik, sabırlı olmak, namaz kılmak, Kur'an okumak, ilim öğrenmek" gibi salih ameller öğütlenmiştir.⁴²¹

✓ 11. Sınıf "İnançla İlgili Meseleler" konusunda İslamiyet'in; "*akraba ve komşu hakkını gözetmeyi, anne, baba ve büyüklere saygılı olmayı, hayvanlara merhamet göstermeyi, yoksula yardım etmeyi, doğayı korumayı, adalete önem vermeyi, yoksula yardım etmeyi, yetime sahip çıkmayı, doğruluğu ve doğru söylemeyi*" emrettiği ifade edilmiştir.⁴²²

✓ 11. Sınıf "Yahudilik ve İslam" ünitesi içeriğinde geçen herhangi bir değer bulunmamaktadır. Ancak başkalarına "*saygı ve hoşgörü*" temelinde, kendi kaynaklarına dayanarak dinlerin nesnel bir anlatımla açıklandığı söylenebilir.

✓ 12. Sınıf "İslam ve Bilim" ünitesinde Müslümanların "*bilgiye değer vermesi gerektiği, ilim öğrenmenin önemi ve yüceliği*" hususlarında önemle durulmuştur.⁴²³

✓ 12. Sınıf "Anadolu'da İslam" ünitesinin ünite açıklaması bölümünde "Milletimizin İslam Anlayışının Oluşmasında Etkili Olan Bazı Şahsiyetler", konu başlığında ve "Kazanım ve Açıklamalar" kısmında "Dini anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan şahsiyetleri tanı" kazanımında,⁴²⁴ Ebu Hanife, Cafer es-Sadık, Maturidi, Şafii, Eş'ari, Ahmet Yesevi, Mevlana Celeddin-i Rumi, Hacı Bektaş-ı Veli, Ahi Evran, Yunus Emre, Hacı Bayram-ı Veli, Sarı Saltuk gibi şahsiyetlerin ahlaki ve dini değerleri tanıtılmıştır. Bu şahsiyetlerin "*cömert, güvenilir, ibadete düşkün, ilme verdikleri katkı, gönül kırmama, hayâ sahibi olma (eline, beline diline sahip olma), insan sevgisi, şefkati, kardeşliği, merhameti, kendilerini bilmesi, ilahi aşkı, hakikate varmanın önemi*" hakkında söyledikleriyle insanları bu değerlere yaklaştırmaya çalıştıkları vurgulanmıştır.⁴²⁵

✓ 12. Sınıf "İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar" ünitesinin ünite açıklaması bölümünde "Tasavvufi Düşüncenin Ahlaki Boyutu", konu başlıklarında ve "Kazanım ve Açıklamalar" kısmında "Tasavvufi düşüncede ahlaki boyutun önemini

⁴²¹ Pınarbaşı ve Özdemir, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11. Sınıf Ders Kitabı*, s.89-93.

⁴²² Pınarbaşı ve Özdemir, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11. Sınıf Ders Kitabı*, s.106-108.

⁴²³ Ali Kuzudişi, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Eksan Yayıncılık, 2019, s.16-43.

⁴²⁴ MEB, *2018 ODKAB Öğretim Programı*, s.31.

⁴²⁵ Kuzudişi, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf Ders Kitabı*, s.46-70.

fark eder” kazanımında⁴²⁶ “*mütevazılık, başkalarına saygı, kul hakkına riayet, kadere razı göstermek, nefsin isteklerinden uzaklaşmak, kendi haklarından feragat etmek (fedakârlık, diğerkâmlık), tevazu sahibi olmak, yaradılanı yaratandan ötürü sevmek, müsamahalı olmak (hoşgörü), edepli olmak, helal kazanmak ve helal yemek, ölçülü olmak, yardımlaşmak, adaletli olmak, Allah’a ve insanlara karşı hak ve sorumluluğunu bilme, paylaşma, yardımseverlik, Allah’ı zikretmek*” gibi söz, değer ve davranışlar övülmüştür.⁴²⁷

✓ 12. Sınıf “Güncel Dini Meseleler” ünitesinde yer ve göğün ölçülü yaratılmasına vurgu yapılarak insanların da birbirleriyle olan ilişkilerinde “*ölçülü ve adaletli olması*” çeşitli ayet ve hadislerle tavsiye edilmiştir.⁴²⁸ Ayrıca İslam dinince korunmasına önem verilen can, nesil, akıl, mal ve din konuları işlenirken “*yaşam, mal, sağlık hakkı ve güvenliği, özel yaşamın ve aile kurumunun mahremiyeti, namusluluk, doğruluk ve doğru söylemek, özgürlük ve düşünce özgürlüğü, adaletli olmak, sabırlı olmak, helal yoldan çalışmak ve kazanmak (çalışkanlık), paylaşmak, yardımlaşmak, dayanışma, saygılı olmak*” gibi değerler öne çıkarılmıştır.⁴²⁹ İslam’ın ekonomik hayatla ilgili ahlaki ölçülerinde “*adaletli ve dürüst olmak, israf etmemek (tutumlu olmak), kanaatkâr olmak, ihsanda bulunmak (paylaşma ve yardımlaşma)*” değerlerine örnek verilmiştir.⁴³⁰ Yine ünite içerisindeki diğer konularda “*sabır, sağlık, adalet, doğru sözlü olma ve sözünde durma*” gibi erdemler öğütlenmiştir.⁴³¹

✓ 12. Sınıf “Hint ve Çin Dinleri” ünitesinde Hint ve Çin dinlerinde öne sürülen bazı ahlaki değerlerin, İslamiyet’tekilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Zira bu dinlerde “*sevgi, saygı, merhamet, canlılara zarar vermemek (hayvan sevgisi), zinanın yasaklanması, (aile kurumuna önem verme), adalet, ağır başlılık, cömertlik, samimiyet, doğruluk, nezaket*” gibi erdemler önemli kabul edilmiştir.⁴³²

Görüldüğü üzere programda sıralanan kök ve alt değerlerin dışında ODKAB ders kitabında öğrencilere birtakım değerler kazandırılmak istenmiştir. Bu durumun

⁴²⁶ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.32.

⁴²⁷ Kuzudişi, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf Ders Kitabı*, s.74-101.

⁴²⁸ Kuzudişi, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf Ders Kitabı*, s.100-112.

⁴²⁹ Kuzudişi, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf Ders Kitabı*, s.112-119.

⁴³⁰ Kuzudişi, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf Ders Kitabı*, s.119-120.

⁴³¹ Kuzudişi, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf Ders Kitabı*, s.120-130.

⁴³² Kuzudişi, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf Ders Kitabı*, s.136-152.

programda açıkça belirtilmeyen “hem alt hem de diğer kök değerler” ifadesini karşıladığı söylenebilir. Programda ifade edilen kök ve alt değerlerin yanı sıra ders kitaplarında şu değerlere yer verilmiştir:

Hoşgörü, sorumluluk, doğruluk ve doğru söyleme, dürüstlük, paylaşma, yardımlaşma, dayanışma, emanete riayet etmek, merhamet, affetme, şefkat, sabır, hoşgörü (müsamaha), diğerkâmlık, tevazu (mütevazı olma), özgürlük, eşitlik, infak, doğayı koruma, hayâ, edep, nezaket, cesaret ve kararlılık, yiğitlik, cömertlik, ölçülü olma (itidal), tutumlu olma, yumuşak huylu olma, çalışkanlık, kanaatkâr olmak, vefakârlık, iffetli ve namuslu olma, hakka ve hukuka riayet etme, vakar (ağır başlı olma), güzel söz söyleme, nefsin terbiye etme, konukseverlik, tevekkül, yurtseverlik, bilgiye değer verme, iyiliği emredip kötülükten alıkoymak, metanetli olmak, temizlik, öfkeyi yenme, takva sahibi olma, samimiyet gibi değerler doğrudan veya dolaylı olarak ünite, konu ve içeriklerle öğrencilere kazandırılmak istenmiştir.

Yukarıda ifade edilen kök, diğer kök ve alt değerlerin, Türk-İslam medeniyetinin geçmişten devraldığı tarihsel, kültürel, milli, evrensel özellikle de dini değerlerden oluştuğu söylenebilir. Bu değerlerden neredeyse tamamı, İslam’ın temel kaynaklarında (Kur’an’ı Kerim ve sünnet) inananlara tavsiye edilmektedir. Kur’an, kendi bütünlüğü içerisinde bir değerler sistemini barındırmaktadır. Her programın bireye kazandırmak istediği hedefler olduğu gibi, Kur’an’da da inanç ve ibadetlerin yanı sıra ahlak ve değerler konusunda tüm insanlığa bazı hedefler gösterilmektedir. Ayetlerde değerlerin önemi, öğrenilmesi, yaşanması, yaşatılması ve uygulanması noktasında övgü, emir, nehiy, sıfat ve modelleme ile birçok örnek verilmektedir.⁴³³

Yine programa “Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları” başlığının konulması, program geliştirme aşamalarında (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) öğrencinin gelişim özelliklerinin önemli olduğu belirtilmesi ve bu gelişim özelliklerine uygun bir eğitim-öğretim sürecinin tasarlanılmasının istenmesi, eğitim-öğretimde öğrenci gelişiminin önemli olduğunu göstermektedir. Programda ifade edilen tüm değerlerin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu

⁴³³ Ayrıntılı bilgi için bakınız. Bülent Uğur Koca, *Değerlerin Felsefi ve Kur’ani Temelleri ve Eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sivas 2018, s.111-141; Süleyman Tuğral, *Kur’an’da Değerler Sistemi*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2008, s.64; Ömer Özsoy ve İlhami Güler, *Konularına Göre Kur’an (Sistematik Kur’an Fihristi)*, Ankara: Fez Yayınları, 2009, s.335-440.

söylenbilir. Değerler, öğrencinin anlayabileceği bir şekilde ayet, hadis, konu ve okuma parçaları içerisinde serpilmiştir. Ancak bazı değerlerin konu başlığı halinde ayrıntılı açıklanması bazılarının sadece isimlerinin geçmesi, bu değerlerle ilgili açıklama yapılmasını gerekli kılmaktadır.

2018 ODKAB öğretim programında değer öğretimi, öğrenci merkezli, öğretmenin dinamik, yenilikçi ve gelişimi merkeze alan bir rehber olduğu bir öğretim planlanmıştır. Çünkü programda ünitelerin işleniş sırası ve süresiyle ilgili zümre öğretmenlerince öğrencinin seviyesi ve çevre şartlarına göre düzenleme yapılabileceği belirtilmiştir. Öğretmen tarafından uygulamaya dönük ibadetlerin mezhepsel farklar gözetilerek açıklanabileceği ifade edilmiştir.⁴³⁴ Ayrıca öğretmenin özgün ve yaratıcı olması; programın amaç ve kazanımlarının gerçekleşmesi için gerekli ortam ve imkânların sağlanması ve öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik etmesi istenmiştir. Yine gelişimin bir bütün olduğundan, ön öğrenmelerin, bireysel gelişim farklılığının önemli olduğundan ve kritik gelişim dönemlerinden bahsedilmiş ve bu durumun öğrencinin kazanımları edinmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin gelişimini, gelişim özelliklerini, ilkelerini, sınırlarını tanıması, tüm öğretim sürecini bunlara dikkat ederek planlaması, ölçme ve değerlendirmenin çeşitlendirilmesi istenmiştir.⁴³⁵ Bu durum, gerek öğretmenin değer kazandırma sürecinde rehber olması gerekse karakter eğitiminde olduğu gibi öğretmenin süreç içerisinde aktif, öğrenciye kılavuz ve rehber olması programın değer gerçekleştirme/geliştirme ve bütüncül yaklaşımlara yakın olduğunu gösterir.⁴³⁶

Programda öğrenciler, öğretmenler, öğretim ortamları ve öğrenme stilleri ile ilgili de birtakım açıklamalar yapılmıştır. Programda “...öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına, temel becerileri ön planda tutan, öğretmenin rehberliğine imkân veren, problem çözebilecekleri, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri”, “...öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçiren, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, farklı öğrenme stillerine uygun öğretim ortamlarının sağlanması” gerektiği de vurgulanmıştır.⁴³⁷

⁴³⁴ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.9-10.

⁴³⁵ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.6-11.

⁴³⁶ Aslan, 2010 ve 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Yeralan Değerler Eğitimi Anlayışlarının Karşılaştırılması, s.57-111.

⁴³⁷ MEB, 2018 ODKAB Öğretim Programı, s.8.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Tablo 16: Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	267	52,8
Erkek	239	47,2
Toplam	506	100,0

Tablo 16'a göre araştırmaya katılanların % 52,8'inin kız, % 47,2'sinin erkek olduğu, toplamda da 506 kişinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu kız olsa da aradaki fark oldukça azdır.

Tablo 17: Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	f	%
9. Sınıf	139	27,5
10. Sınıf	124	24,5
11. Sınıf	140	27,7
12. Sınıf	103	20,4
Toplam	506	100,0

Tablo 17'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %27,5'i 9. sınıf; % 24,5'i 10. sınıf; %27,7'si 11. sınıf ve % 20,4'ü ise 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların sınıf düzeyleri arasında çok fark olmamasına rağmen araştırmaya en düşük oranda 12. sınıf öğrencilerinin katılım gösterdiğini görülmektedir. Bunun en önemli sebebinin öğrencilerin üniversiteye hazırlanmaları nedeniyle araştırmaya gerekli özveriye göstermemeleri olduğu söylenilebilir.

Tablo 18: Katılımcıların Okul Türlerine Göre Dağılımları

Okul Türleri	f	%
Fen Lisesi	67	13,2
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	15,8
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	18,4
Anadolu Lisesi	130	25,7
Güzel Sanatlar Lisesi	45	8,9
Spor Lisesi	45	8,9
Sosyal Bilimler Lisesi	46	9,1
Toplam	506	100,0

Tablo 18'e göre, 7 farklı okul türünde toplam 12 okulda yapılan araştırmada, araştırmaya dönüt veren öğrencilerin en yüksek 130 öğrenci ile Anadolu Lisesi; en düşük oran da spor ve güzel sanatlar liselerinden 45'er öğrenci olduğu belirlenmiştir. Bu okul türlerine aynı sayıda anket ölçeği verilmesine rağmen geri dönüt yukarıdaki sayılarda gerçekleşmiştir.

Tablo 19: Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş seviyesi	f	%
14 ve altı	60	11,9
15	114	22,5
16	113	22,3
17	125	24,7
18	76	15,0
19 +	18	3,6
Toplam	506	100,0

Tablo 19'a göre araştırmaya katılanların büyük oranı 15-18 yaş aralığında iken en düşük seviyeyi % 3,6 ile 19 yaş ve üzeri seçeneği oluşturmuştur.

Tablo 20: Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Dağılımları

Baba Meslek Durumu	f	%
İşçi	118	24,9
Memur	69	13,6
Ev Hanımı	0	0
Serbest Meslek	91	18,0
İşsiz	20	3,4
Emekli	43	8,5
Çiftçi	28	5,5
Özel Sektör	40	7,9
Esnaf ve Zanaatkâr	82	16,2
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	3,0
Toplam	506	100,0

Tablo 21: Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımları

Anne Meslek Durumu	f	%
İşçi	69	13,6
Memur	62	12,3
Ev Hanımı	339	67,0
Serbest Meslek	3	,6
Emekli	8	1,6
Çiftçi	1	,2
Özel Sektör	12	2,4
Esnaf ve Zanaatkâr	5	1,0
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	1,4
Toplam	506	100,0

Araştırmaya katılanların ebeveynlerinin mesleklerine ilişkin tablo 21 ve 22 ortak olarak değerlendirildiğinde; baba meslek durumu en yüksek % 24,9 ile işçi iken, en düşük % 2,4 ile işsiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Annelerin meslekleri incelendiğinde ise en yüksek % 67,0 ile ev hanımı, en düşük % 0,2 ile çiftçi olduğu belirlenmiştir. Diğer meslek gruplarını ise memur, serbest meslek, emekli, özel sektör, esnaf ve zanaatkâr ve diğer (mühendis, mimar, avukat vb) oluşturmuştur.

Tablo 22: Katılımcıların Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları

Aylık Gelir	f	%
4999 tl ve altı	165	32,6
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	40,3
10.000 tl ve üzeri	137	27,1
Toplam	506	100,0

Araştırma tablosu 22 incelendiğinde, katılımcıların neredeyse tamamının, araştırma yapılan dönemde açlık ve yoksulluk sınırında yaşadığı veya orta ve alt kademedeki ailelerden oluştuğu söylenebilir. Zira katılımcıların ifade ettiği rakamlar 20.000 TL'yi geçmemektedir.

Tablo 23: Katılımcıların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

Kardeş Sayısı	f	%
1-2	276	54,5
3-5	208	41,9
6+	22	4,3
Toplam	506	100,0

Tablo 23 göre katılımcıların % 54,5'i kendileri ile birlikte bir kardeşinin olduğunu veya kardeşinin olmadığını söylerken, % 41,9 'u ise 3-5 kardeş olduğunu belirtmişlerdir. 6 ve üzeri kardeşi olduğunu söyleyen sadece % 4,3'tür.

Tablo 24: Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Baba Öğrenim Durumu	f	%
Okur/yazar değil	7	1,4
Okur-yazar	17	3,4
İlkokul mezunu	129	25,5
Ortaokul mezunu	110	21,7
Lise mezunu	134	26,5
Üniversite ve üzeri mezunu	109	21,5
Toplam	506	100,0

Tablo 24'te, çalışma kapsamındaki öğrencilerin % 1,4'ünün babasının okur/yazar olmayanlardan oluştuğu görülmektedir. Araştırma kapsamındaki öğrenci babalarının % 3,4'ü okur-yazar, % 25,5'i ilkokul mezunu, % 21,7'si ortaokul mezunu, % 26,5'i lise mezunu, % 21,5'i üniversite ve üzeri mezunu olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının çoğunluğunun ortaokul ve üzeri eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 25: Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Anne Öğrenim Durumu	f	Yüzde
Okur-yazar değil	46	9,1
Okur-yazar	32	6,3
İlkokul mezunu	144	28,5
Ortaokul mezunu	99	19,6
Lise mezunu	96	19,0
Üniversite ve üzeri mezunu	89	17,6
Toplam	506	100,0

Tablo 25 göre, çalışma kapsamındaki öğrencilerin % 9,1'inin annesi okur-yazar değildir. Araştırma kapsamındaki öğrenci annelerinin % 6,3'ü okur-yazar, % 28,5'i ilkokul mezunu, % 19,6'sı ortaokul mezunu, % 19,0'u lise mezunu, % 17,6'sı üniversite ve üzeri mezunu olduğu tespit edilmiştir. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrenci babalarının öğrenci annelerine göre daha yüksek düzeyde eğitim aldığı çıkarımında bulunulabilir.

Tablo 26: Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımları

	f	Yüzde
Evet	380	75,1
Hayır	126	24,9
Toplam	506	100,0

Tablo 26'ya göre araştırma kapsamında ankete katılan öğrencilerin % 75,1'i okul dışında din eğitimi aldığını ifade ederken, % 24,9'u da okul dışında din eğitimi almayanlardan oluştuğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun okul dışında din eğitimi aldığı sonucu çıkmaktadır. Aşağıdaki

tablolarda ise öğrencilerin okul dışında hangi kurumdan din eğitimi aldıkları ölçülmüştür. Akto'nun yaptığı araştırmada da okul dışı din eğitimi alanların sayısı almayanlara göre daha az çıkmıştır.⁴³⁸ Bu da göstermektedir ki katılımcılar değişikçe bu oran farklılaşabilecektir.

Tablo 27: Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Din Eğitimi Aldıkları Yerler

	Aile		Kur'an kursu		Cami		Diğer	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Hayır	394	77,9	238	47,0	377	74,5	499	98,6
Evet	112	22,1	268	53,0	129	25,5	7	1,4
Toplam	506	100,0	506	100,0	506	100,0	506	100,0

Tablo 27'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerden bazılarının birden fazla seçeneği işaretlediği gözlemlenmiştir. Bunlar aile, Kur'an kursu, cami ve diğer seçeneklerinden oluşmuştur. Okul dışı din eğitimi alma durumu sorusuna çoğunlukla katılımcılar, Kur'an kursu ve cami seçeneklerini işaretleseler de veya okul dışında din eğitimini almadıklarını ifade etseler de öğrencilerin ailede belirli bir din eğitiminin aldığını söyleyebiliriz. Nitekim katılımcılara sorulan yeni değerler kazanmanıza ve yaşamanıza etki eden etkenler nelerdir? sorusuna verilen cevaplarda işaretlenen ilk 5 seçenekte, yüksek oranda aile seçeneğinin olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında ankete katılan öğrencilerin yaklaşık yarısından fazlasının % 53'ü okul dışında Kur'an kursunda din eğitimi alanlardan oluşurken, % 47,0'si de Kur'an Kursunda din eğitimi almayanlardan oluşmuştur. Yine çalışma kapsamında araştırmaya katılan okul dışında din eğitimi alan öğrencilerin % 74,5'i camide din eğitimi almayanlardan , % 25,5'i de camide din eğitimi alanlardan oluşmaktadır. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise Kilise, Dergâh ve cemaat yurdu birer kişi ve Özel Kurs dört kişi olmak üzere toplam 7 kişidir.

⁴³⁸ Akto, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)*, s.70-200.

Tablo 28: Öğrencilerin Yeni Değerleri Kazanmasına ve Bu Değerleri Yaşamalarına Etki Eden Nedenlerin Tespiti ve Derecelendirilmesi Çoklu Yanıt Analizi Sonuçları

			Yüzdeler Durumu
	N	Yüzde	
Okul	438	17,3%	86,6%
Aile	473	18,7%	93,5%
Televizyon	289	11,4%	57,1%
İnternet	460	18,2%	90,9%
Twitter	98	3,9%	19,4%
İnstagram	219	8,7%	43,3%
Tik tok	81	3,2%	16,0%
Arkadaş çevresi	443	17,5%	87,5%
Diğer	28	1,1%	5,5%
Toplam	2529	100,0%	499,8%

Tablo 28'de katılımcıların işaretlediği etkenlerin sayısı ve yüzdeleri bulunmaktadır. Bunlar okul, aile, televizyon, internet, Twitter, İnstagram, Tik Tok, arkadaş çevresi ve diğer seçeneklerdir. Anket sorusunun çoklu yanıt olması nedeniyle toplam sayı N sayısını geçmektedir. Bu seçimlerden en yüksek oranda seçim sırasıyla aile (473 kişi), internet (460 kişi), arkadaş çevresi (443 kişi), okul (438 kişi) ve televizyon (289 kişi) işaretlenmiştir. Bu da göstermektedir ki sosyalleşmeye etki eden, iletişimi sağlayan veya eğlence unsuru olan kişi, araç ve kurumlar bireyin yeni değerler kazanması ve yaşamada oldukça öneme sahiptir. Yeni modern iletişim araçları olan twitter, İnstagram, Tiktok gibi araçlar fazlaca kullanılabilir olsa da değerleri kazandırmak bakımından daha eski olan televizyonun yerini alamamıştır. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise kitap 10 kişi, spor 5 kişi, aile üyelerim ve akrabalarım 3 kişi, felsefe düşünürleri 1 kişi, öğretmenim 2 kişi, resim 2 kişi, dil öğrenme 1 kişi, dini inançlarım 1 kişi, youtube 2 kişi, wikipedia 1 kişi olmak üzere toplamda 28 kişidir.

Tablo 29: Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre Öğrencilerin Yeni Değerleri Kazanmasına ve Bu Değerleri Yaşamalarına Etki Eden Nedenlerin Tespiti ve Derecelendirilmesi Çoklu Yanıt Analizi Sonuçları

CİNSİYET											Topla m
		Okul	Aile	Televizyon	İnternet	Twitter	İnstagram	Tik tok	Arkadaş çevresi	Diğer	
Kız	Sayı	232	246	155	236	54	115	47	237	13	267
	Yüzde	86,9%	92,1%	58,1%	88,4%	20,2%	43,1%	17,6%	88,8%	4,9%	
Erkek	Sayı	206	227	134	224	44	104	34	206	15	239
	Yüzde	86,2%	95,0%	56,1%	93,7%	18,4%	43,5%	14,2%	86,2%	6,3%	
Toplam Sayı		438	473	289	460	98	219	81	443	28	506

Tablo 29 incelendiğinde cinsiyet bağımsız değişkenine göre öğrencilerin yeni değerleri kazanmasına ve yaşamasına etki eden faktörlerin neler olduğu çoklu yanıt analizi ile ortaya konulmuştur. Tabloya göre genel olarak kızların erkeklere oranla seçeneklerde daha fazla işaretleme yaptıkları görülmektedir. Yine en fazla ilk beş seçimi sırasıyla aile, internet, arkadaş çevresi, okul ve televizyon oluşturmuştur.

2. ODKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımlara Yönelik Bulgular

Tablo 30: Değerler İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Ahlak ve terbiye arasında ilişki kurabilirim.	4,19	0,96
Hz. Muhammed'in ahlakla ilgili örnek şahsiyetini tanırım.	4,18	0,95
Tutum ve davranışlarımda ölçülü olmaya özen gösteririm.	4,17	0,98
İslam dininin aile kurumuna verdiği önemi fark ederim.	4,12	1,09
İslam dininin çevre sorunlarına yaklaşımını ve çözüm önerilerini değerlendirebilirim	4,07	0,99
İbadetlerin bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlayabilirim.	4,04	1,07
Gençlerin kişilik gelişimlerinde dini ve ahlaki değerler ile örf ve adetlerin yerini tartışabilirim.	4,04	0,99
Değerlerin oluşumuna etki eden unsurları analiz edebilirim.	4,03	1,72
İslam ahlakının konusu ve gayesini açıklayabilirim.	3,96	1,04
Gıda maddeleri ve bağımlılık konusundaki dini ve ahlaki ilkeleri açıklayabilirim.	3,94	1,10
Tasavvufi düşüncede ahlaki boyutun önemini fark ederim.	3,92	1,04
Sağlık ve tıp ile ilgili bazı meseleleri dini ve ahlaki ölçüler çerçevesinde yorumlayabilirim.	3,86	1,11
İslam dininin sosyal adalet ile ilgili ilkelerini açıklayabilirim	3,81	1,10
Hz. Muhammed'in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatımla ilişkilendirebilirim.	3,79	1,14
Temel değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirebilirim	3,76	1,12
İslam ahlakında yerilen bazı davranışları ayet ve hadislerle açıklayabilirim.	3,76	2,14

İslam'ın ekonomik hayatla ilgili ahlaki ölçülerini yorumlayabilirim.	3,72	1,14
Bazı sahabilerin öne çıkan ahlaki özelliklerini örnek alırım.	3,68	1,16
İslam dininin ekonomik hayatla ilgili ilkelerini yorumlayabilirim.	3,65	1,18

Tablo 30'da değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre kazanımlarla ilgili sorularda ortalaması en yüksek kazanım (X: 4,19) "Ahlak ve terbiye arasında ilişki kurabilirim." ikinci kazanım "Hz. Muhammed'in ahlakla ilgili örnek şahsiyetini tanırım." (X: 4,18) üçüncü kazanım ise "Tutum ve davranışlarımda ölçülü olmaya özen gösteririm." (X: 4,17) olmuştur. En düşük ortalamaya sahip üç kazanım sırasıyla "İslam'ın ekonomik hayatla ilgili ahlaki ölçülerini yorumlayabilirim." (X:3,72), "Bazı sahabilerin öne çıkan ahlaki özelliklerini örnek alırım. (X:3,68); ve "İslam dininin ekonomik hayatla ilgili ilkelerini yorumlayabilirim" (X: 3,65) olmuştur.

Bu kazanımlardan en yüksek kazanım 10. sınıf Ahlaki Tutum ve Davranışlar ünitesinde olup açıklamalar kısmında duygu, düşünce, davranış, irade yönetimi gibi konuların ayet ve hadislerle ilişkilendirilerek ele alınacağı belirtilmiştir. En yüksek ikinci kazanımda 11. sınıf Kur'an'a Göre Hz. Muhammed ünitesinde olup açıklamalar bölümünden Hz. Muhammed'in hem beşeri hem de ahlaki özellikleri ile ayetlerden ve örnek yaşamından alıntılar yapılması istenmektedir. Ayrıca öğrencilerin İslam'ı anlamada Hz. Muhammed'in örnek şahsiyetinin yerini analiz edebileceği etkinliklere yer verilir denilmiştir. En yüksek üçüncü kazanım birinci kazanımla aynı ünite de olup genel açıklama yapılmamıştır. Bu üç kazanımın ahlakla ilişkisi olduğu göze çarpmaktadır.

Son üç kazanımdan ilki 12. sınıf Güncel Dini Meseleler ünitesinde olup açıklamalar bölümünde İslam'ın mülkiyet anlayışı, fakirlik problemine bakışı ve fakirliğin çözüm ilkeleri ele alınmış, iş sağlığı ve güvenliği, işçi ve işveren haklarına yer verilmiştir. İkinci kazanım, 10. sınıf Hz. Muhammed ve Gençlik ünitesinde olup Hz. Ali, Erkam b. Ebi'l Erkam, Mus'ab b. Umeyr, Usame b. Zeyd, Muaz b. Cebel, Hz. Aişe, Hz. Fatıma, Esma binti Ebu Bekir, Cafer b. Ebi Talib gibi sahabilerin farklı özelliklerine yer verilmiştir. En düşük ortalamaya sahip kazanım ise 10. sınıf Din ve Hayat ünitesinde olup açıklama yapılmamıştır. Son üç ortalamaya sahip kazanımların ortak yönünün, İslam'ın sosyal hayatla ilişkisini gösterdiği söylenebilir.

En yüksek üç aritmetik ortalamasının puanları birbirine oldukça yakındır. En yüksek birinci kazanımda öğrencilerin ahlak ve terbiye arasındaki ilişki kurabildikleri, ikinci kazanımda öğrencilerin Hz. Muhammed'in ahlakına ilişkin örnek şahsiyetini tanıyabildikleri; son kazanımda ise öğrencilerin kendi hayatlarında tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya dikkat ettikleri görülmektedir. Son üç kazanımdan ikisinin İslam'ın ekonomik hayata yönelik ilkeleri ile ilgili olduğu, öğrencilerin bu ilkeleri yorumlamada eksikliklerinin bulunduğu ve İslam'ın ekonomik yönden sosyal hayatla ilişkisini tam olarak kavrayamadıkları söylenilebilir. Ayrıca diğer kazanımda da öğrencilerin sahabilerin ahlaki özelliklerine ilişkin bilgilerinin olmadığı veya sahabilerin örnek yaşamını yeterince hayatlarına yansıtamadıkları çıkarımında bulunulabilir.

Tablo 31: Değerler ile ilgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	267	75,98	15,15409	498	1,870	0,62
Erkek	239	73,46	15,11795			

Araştırmaya katılan öğrencilerin değerler ile ilgili kazanımlar gerçekleşme düzeyi toplam puanının cinsiyete göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 31'de gösterilmiştir. Değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 75,98, erkeklerin 73,46'dır. Buna göre kızların değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Ancak puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu bulgularda, araştırmaya katılan öğrencilerin değerler ile ilgili kazanımların cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(498)=1,870, p>.05$]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. 2005 ortaöğretim programının kazanımlarının gerçekleşmesini araştıran Akto da bu alandaki kazanımlarda cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴³⁹

⁴³⁹ Akto, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)*, s.70-200.

Ayrıca Ulutaşın bilgisayar⁴⁴⁰; Aydın'ın ise sosyal bilgiler dersi⁴⁴¹ ve Baştürk'ün İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi⁴⁴² üzerine yaptıkları derslerin amaçlarına ulaşip-ulaşmadığına ilişkin çalışmalarda da cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan Akto ve diğer araştırma bulguları elde ettiğimiz araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sonuç olarak, ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyet bağımsız değişkenine yönelik farklılaşmanın olacağına dair hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Tablo 32: Değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi toplam puanının katılımcıların okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğiyle ilgili T- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi alma durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	379	75,33	15,10201	493	1,358	167
Hayır	116	73,10	15,63351			

Katılımcıların değerler ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyi toplam puanlarının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 32'de gösterilmiştir. Değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinde okul dışı din eğitimi alma durumuna evet diyenlerin aritmetik ortalaması 75,33, hayır diyenlerin 73,10'dur. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri, almayanlara göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu bulgularda değerler ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyi toplam puanları, katılımcıların okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır [t(493)=1,358, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Ancak konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Akto, bu boyuttaki kazanımlarda okul dışı din eğitimi alma durumunun etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁴³ Sonuç

⁴⁴⁰ Mehmet Ulutaş, *İlköğretim 8. Sınıf Bilgisayar Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale 2006, s.65-70.

⁴⁴¹ Ahmet Aydın, *Birleştirilmiş Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi*, Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara 1997, s.75-90.

⁴⁴² Nadir Baştürk, *İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2011, s.56-73.

⁴⁴³ Akto, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)*, s.70-200.

olarak, ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi, öğrencilerin okul dışı din eğitimi alma durumu faktörüne göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Tablo 33: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

OKUL TÜRLERİ	N	X	S
Fen Lisesi	67	74,74	13,34092
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	76,56	12,69191
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	69,54	13,72440
Anadolu Lisesi	130	69,75	14,53734
Güzel Sanatlar Lisesi	45	91,88	10,08875
Spor Lisesi	45	84,02	13,49830
Sosyal Bilimler Lisesi	46	70,89	15,58379
Toplam	506	74,79	15,17441

Tablo 33'te değerler ile ilgili kazanımların okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri bakımından en yüksek orana sahip oldukları (X: 91) az bir farkla Anadolu Lisesinden düşük olarak (X:69,75) en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin, Meslek Lisesi öğrencileri (X:69,54) olduğu görülmektedir.

Tablo 34: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	23795,216	6	3965,869	21,397	,000	1-5-6;2,3,4-5-6;3-2-4-5;4-2-4-5;5,1,2,3,4,5,6-6,1,2,3,4-5,7;7,-5-6
Gruplar İçi	92487,408	499	185,346			
Toplam	116282,625	505				

Tablo 34'e göre, katılımcıların değerlerle ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinden aldıkları puanları ile katılımcıların lise türleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(6-499)=21,397$, $p<.05$]. Bu veri, lise türlerinin öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,005) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Yapılan analiz çıktıları incelendiğinde, katılımcıların lise türlerine göre bu kazanımlara ulaşma düzeyleri farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına tespit için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin Güzel Sanatlar ve Spor

Lisesi ile; Çok Programlı Anadolu Lisesinin Meslek, Anadolu, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Meslek lisesinin, çok programlı, güzel sanatlar ve spor lisesi ile, Anadolu lisesinin çok programlı, güzel sanatlar ve spor lisesi ile; Güzel sanatlar ve spor liselerinin tüm okul türleri ile, Sosyal Bilimler lisesinin ise güzel sanatlar ve spor lisesi ile arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Akto, bu boyuttaki kazanımlarda okul türünün etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁴⁴ Ayrıca Hıdır tarafından “Ortaöğretim Kurumlarında Rehberlik Hizmetlerinin Öğrenci Kazanımlarının Amacına Ulaşma Düzeyi” adlı çalışmasında da öğrencilerin okul türünün, kazanımları edinmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁴⁵ Bu bakımdan Akto’nun ve Hıdır’ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sonuç olarak, ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türüne göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 35: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (ANOVA)

	N	X	S
9. Sınıf	139	74,68	15,04151
10. Sınıf	124	76,86	14,15612
11. Sınıf	140	73,77	14,61168
12. Sınıf	103	73,84	17,13943
Toplam	506	74,79	15,17441

Tablo 35’te değerler ile ilgili kazanımların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi en yüksek 10. sınıfların sahip olduğu (X:76) en düşük ise az bir farkla 12. sınıflardan (X:73,84) daha düşük alan 11. sınıflar (X:73,77) olduğu görülmektedir.

Tablo 36: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	771,683	3	257,228	1,118	,341
Gruplar İçi	115510,942	502	230,101		
Toplam	116282,625	505			

⁴⁴⁴ Akto, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)*, s.70-200.

⁴⁴⁵ Âdem Hıdır, *Ortaöğretim Kurumlarında Sunulan Rehberlik Hizmetlerinin Öğrenci Kazanımlarının Amacına Ulaşma Düzeyi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2010, s.119-125.

Tablo 36'ya göre katılımcıların değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinden aldıkları puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(3-502)=1,118, p>.05$]. Bu bulgu, sınıf düzeyinin, öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,447) testin homojen olduğunu gösterir. Sonuç olarak, ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Tablo 37: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

Baba Eğitim Durumu	N	X	S
Okur-yazar değil	7	76,42	15,99851
Okur-yazar	17	78,11	13,76537
İlkokul mezunu	129	76,07	14,13695
Ortaokul mezunu	110	78,16	15,30037
Lise mezunu	134	72,88	16,71147
Üniversite ve üzeri mezunu	109	73,61	14,34038
Toplam	506	74,79	15,17441

Tablo 37'de araştırmaya katılan 506 öğrencinin baba öğrenim durumlarına göre kazanımlardan aldıkları puanlar verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin baba öğrenim durumu ortalama puanı en yüksek 78,16 ile ortaokul mezunu iken en düşük ortalamaya sahip 72,88 ile lise mezunu olanlardan oluşmuştur.

Tablo 38: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1263,729	5	252,746	1,099	,360
Gruplar İçi	115018,896	500	230,038		
Toplam	116282,625	505			

Tablo 38'in sonuçlarına göre, katılımcıların değerler ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinden aldıkları puanları ile katılımcıların baba öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(5-500)=1,099, p>.05$]. Bu bulguya göre, öğrenci baba öğrenim düzeyi faktörünün, araştırmaya katılan öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,607 çıkmıştır. Konuyla bağlantılı olarak gerçekleştirilen bir

diğer çalışmada Akto, bu boyuttaki kazanımlarda katılımcıların baba öğrenim durumunun etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁴⁶ Ayrıca Bozan'ın 7. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi ile Hıdır'ın ise rehberlik hizmetleri üzerine yaptığı çalışmalarda da kazanımların gerçekleşmesinde baba öğrenim durumunun etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁴⁷ Bu bakımdan Akto'nun, Bozan ve Hıdır'ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sonuç olarak, ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Tablo 39: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

Anne Öğrenim Durumu	N	X	S
Okur-yazar değil	46	73,42	14,72550
Okur-yazar	32	72,78	12,77531
İlkokul mezunu	144	77,00	14,94559
Ortaokul mezunu	99	75,51	14,97574
Lise mezunu	96	74,43	16,06357
Üniversite ve üzeri mezunu	89	72,00	15,50880
Toplam	506	74,79	15,17441

Tablo 39'da araştırmaya katılan 506 öğrencinin anne öğrenim durumlarına göre kazanımlardan aldıkları puanlar verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin anne öğrenim durumu ortalama puanı en yüksek 77,00 ile ilkökul mezunu iken en düşük ortalamaya sahip 72,00 ile üniversite ve üzeri mezunu olanlardan oluşmuştur.

Tablo 40: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	2081,826	6	346,971	1,516	,171
Gruplar İçi	114200,799	499	228,859		
Toplam	116282,625	505			

Tablo 40'ın sonuçlarına göre, katılımcıların değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinden aldıkları puanları ile katılımcıların anne öğrenim düzeyi

⁴⁴⁶ Akto, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)*, s.70-200.

⁴⁴⁷ Ömer Faruk Bozan, *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı İnsan ve Çevre Ünitesi Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ 2011, s.55-63; Hıdır, *Ortaöğretim Kurumlarında Sunulan Rehberlik Hizmetlerinin Öğrenci Kazanımlarının Amacına Ulaşma Düzeyi*, s.119-125.

arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(6-499)=1,516$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Ayrıca homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,690 çıkmıştır. Konuyla bağlantılı olarak gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Akto, bu boyuttaki kazanımlarda katılımcıların anne öğrenim durumunun etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁴⁸ Ayrıca Bozan'ın çalışmasında da kazanımların gerçekleşmesinde anne öğrenim durumunun etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁴⁹ Bu bakımdan Akto'nun ve Bozan'ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sonuç olarak, ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Tablo 41: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	75,33	13,81814
Memur	69	72,71	15,90792
Ev Hanımı	-	-	-
Serbest Meslek	91	75,93	15,57405
İşsiz	20	69,00	19,76222
Emekli	43	76,18	15,35184
Çiftçi	28	76,10	15,65210
Özel Sektör	40	75,30	17,06579
Esnaf ve Zanaatkâr	82	74,45	14,86827
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	72,73	11,64024
Toplam	506	74,79	15,17441

Tablo 41'de değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi ölçeğinin öğrencilerin baba meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin baba meslek durumu ortalama puanı en yüksek 76,18 ile emekli iken en düşük ortalamaya sahip 72,71 ile memur olmuştur.

⁴⁴⁸ Akto, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)*, s.70-200.

⁴⁴⁹ Ömer Faruk Bozan, *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı İnsan ve Çevre Ünitesi Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ 2011, s.55-63.

Tablo 42: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Araştırmaya Katılanların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1086,004	9	120,667	,520	,861
Gruplar İçi	115196,621	496	232,251		
Toplam	116282,625	505			

Tablo 42'ye göre, katılımcıların değerler ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinden aldığı puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(9-496)=,520$, $p>.05$]. Bu bulgu, baba meslek durumunun, öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Varyans homojenlik testi sonuçlarında sig değer, ,408 çıkmıştır. Sonuç olarak, ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin baba meslek durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Tablo 43: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	71,04	16,17590
Memur	62	72,37	16,88751
Ev Hanımı	339	75,65	14,76225
Serbest Meslek	3	67,33	7,76745
Emekli	8	77,25	10,55259
Çiftçi	1	65,00	.
Özel Sektör	12	82,41	12,50788
Esnaf ve Zanaatkâr	5	76,20	17,39828
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	79,14	12,00595
Toplam	506	74,79	15,17441

Tablo 43'te değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi ölçeğinin öğrencilerin anne meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin anne meslek durumu ortalama puanı en yüksek 82,41 ile özel sektör iken en düşük ortalama puanına sahip 71,04 ile işçi olanlardan oluşmuştur.

Tablo 44: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	2738,240	8	342,280	1,498	,155
Gruplar İçi	113544,385	497	228,460		
Toplam	116282,625	505			

Tablo 44'ün çıktılarında, katılımcıların değerler ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinden aldığı puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F(8-497)=1,498, p>.05$]. Bu bulgu, anne meslek durumunun, öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Varyans homojenlik testi sonuçlarında sig değer, ,451 çıkmıştır. Sonuç olarak, ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin anne meslek durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmamıştır.

ODKAB öğretim programında bulunan değerler ile ilgili kazanımlar sınıf düzeylerine göre ayrılmıştır. Ölçek soruları içerisinde bu kazanımların sıralaması şöyledir. 1-4 kazanımlar 9. sınıf, 5-14 kazanımlar 10. sınıf, 15. kazanım 11. sınıf ve son olarak 16-19. kazanımlar 12. sınıf öğretim programlarında bulunmaktadır. Bu nedenle sınıf düzeyinde her kazanıma Anova testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 45: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Analiz Sonuçları (Anova) (9. Sınıf)

	N	X	S
9. Sınıf	139	15,80	3,29003
10. Sınıf	124	16,60	4,36695
11. Sınıf	140	15,45	3,54086
12. Sınıf	103	15,72	3,85317
Toplam	506	15,88	3,77323

Tablo 45'te araştırmaya katılan 506 öğrenciden 139'u 9. sınıf, 124'ü 10. sınıf, 140'ı 11. sınıf ve 103 kişinin ise 12. sınıf olduğu görülmektedir. Ayrıca genel olarak ortalamaları birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 46: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Varyans Analiz Sonuçları (9. Sınıf)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	93,279	3	31,093	2,199	,087
Gruplar İçi	7096,524	502	14,137		
Toplam	7189,802	505			

Tablo 46'nın çıktılarına göre, katılımcıların değerler ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinden aldığı puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3-502)=2,199, p>.05$]. Bu bulgu, sınıf düzeylerinin öğrencilerin

ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,452 çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki grubun sınıf düzeyi homojendir.

Tablo 47: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Analiz Sonuçları (Anova) (9 ve 10. Sınıf)

	N	X	S
9. Sınıf	139	54,92	11,10206
10. Sınıf	124	56,82	10,61143
11. Sınıf	140	54,32	11,09493
12. Sınıf	103	54,52	12,90907
Toplam	506	55,14	11,38505

Tablo 47’de araştırmaya katılan 506 öğrenciden 139’u 9. sınıf, 124’ü 10. sınıf, 140’ı 11. sınıf ve 103 kişinin ise 12. sınıf olduğu görülmektedir. Ayrıca genel olarak ortalamaları birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 48: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Varyans Analiz Sonuçları (9 ve 10. Sınıf)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	490,153	3	163,384	1,262	,287
Gruplar İçi	64967,602	502	129,418		
Toplam	65457,755	505			

Tablo 48’in çıktıkları, araştırmaya katılan öğrencilerin değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinden aldığı puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir [$F(3-502)=1,262$, $p>.05$]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,482 çıkmıştır. Buna göre grubun sınıf düzeyi homojendir.

Tablo 49: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Analiz Sonuçları (Anova) (9, 10 ve 11. Sınıf)

	N	X	S
9. Sınıf	139	59,15	11,79429
10. Sınıf	124	61,06	11,13607
11. Sınıf	140	58,46	11,73227
12. Sınıf	103	58,62	13,76491
Toplam	506	59,32	12,05949

Tablo 49’da araştırmaya katılan 506 öğrenciden 139’u 9. sınıf, 124’ü 10. sınıf, 140’ı 11. sınıf ve 103 kişinin ise 12. sınıf olduğu görülmektedir. Ayrıca genel olarak ortalamaları birbirlerine yakındır.

Tablo 50: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları (9, 10 ve 11. Sınıf)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	533,790	3	177,930	1,225	,300
Gruplar İçi	72909,056	502	145,237		
Toplam	73442,846	505			

Tablo 50’de, katılımcıların değerler ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinden aldıkları puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F(3-502)=1,225$, $p>.05$]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,480 çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki grubun sınıf düzeyi homojendir.

Tablo 51: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova) (Tüm Sınıflar)

	N	X	S
9. Sınıf	139	74,68	15,04151
10. Sınıf	124	76,86	14,15612
11. Sınıf	140	73,77	14,61168
12. Sınıf	103	73,84	17,13943
Toplam	506	74,79	15,17441

Tablo 51’de araştırmaya katılan 506 öğrenciden 139’u 9. sınıf, 124’ü 10. sınıf, 140’ı 11. sınıf ve 103 kişinin ise 12. sınıf olduğu görülmektedir. Ayrıca genel olarak ortalamaları birbirlerine yakındır.

Tablo 52: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları (Tüm Sınıflar 9-12)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	771,683	3	257,228	1,118	,341
Gruplar İçi	115510,942	502	230,101		
Toplam	116282,625	505			

Tablo 52’ye göre, katılımcıların değerler ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinden aldığı puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(3-502)=1,118$, $p>.05$]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde

farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değer, ,447 çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki grubun sınıf düzeyi homojendir.

Tablolar ortak olarak değerlendirildiğinde sınıf düzeyinde değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşmesi bakımından sorulara en yüksek puan veren (ortalama: X) öğrenciler sırasıyla 10. sınıf, 9. sınıf, 12. sınıf ve son olarak da 11. sınıf öğrencileri olmuştur. Sonuç olarak, ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Tablo 53: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanlarının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	75,60	13,84591
15	114	78,25	15,53404
16	113	73,94	14,30337
17	125	73,88	13,78944
18	77	74,10	17,07999
19 +	16	63,43	18,54712
Toplam	506	74,79	15,17441

Tablo 53'te değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi ölçeğinin öğrencilerin yaş seviyelerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde öğrenci yaşları bakımından en yüksek ortalamaya sahip öğrencilerin 78,25 puan ile 15 yaş iken en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin 63,43 ile 19+ yaşındakiler olduğu görülmektedir.

Tablo 54: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	3689,225	5	737,845	3,277	,006	1,6;2,3,4,6;3-
Gruplar İçi	112593,400	500	225,187			2,6;4-
Toplam	116282,625	505				2,6;5,6;6-1-2-3-4-5

Tablo 54'ün çıktılarında, katılımcıların değerler ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinden aldıkları puanların, yaş seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(5-500)=3,277$, $p<.05$]. Bu bulgu, yaş seviyelerinin öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalamaya 15 yaşındaki öğrenciler sahipken (X: 78) en düşük ortalamaya 19+ yaş (X: 63) sahiptir. Tablo incelendiğinde yaş genel olarak yaş seviyesi arttıkça değerlere

ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyi düşmektedir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin yaş durumu ile kazanımları edinmeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim 14 ve yaş altı öğrencilerin 19 yaşındaki öğrencilerle; 15 yaşındaki öğrencilerin 16, 17 ve 19 yaşındaki öğrencilerle; 16 yaşındaki öğrencilerin 15 ve 19 yaşındaki öğrencilerle; 17 yaşındaki öğrencilerin 15 yaşındaki öğrencilerle; 18 yaşındaki öğrencilerin 19 yaşındaki öğrencilerle; 19 yaşındaki öğrencilerin ise tüm yaş grupları ile arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Varyans homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,131 çıkmıştır. Sonuç olarak, ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin yaş seviyelerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 55: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	77,64	15,13347
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	73,77	14,63801
10.000 tl ve üzeri	137	72,86	15,61571
Toplam	506	74,79	15,17441

Tablo 55’de değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. En yüksek ortalamaya sahip öğrencilerin aylık gelir durumu 72,79 ile 10.000 tl ve üzeri iken en düşük ortalamaya sahip öğrenciler ise 77,64 ile 4999 tl ve altı olanlardan oluşmaktadır.

Tablo 56: Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2062,304	2	1031,152	4,541	,011	1,2,3;2-1;3-1
Gruplar İçi	114220,321	503	227,078			
Toplam	116282,625	505				

Tablo 56’nın çıktılarında, katılımcıların değerler ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinden aldığı puanların, öğrencilerin gelir düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(2-503)=4,541, p<.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir düzeylerinin değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin gelir düzeyleri ile puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. 4999 tl ve altı geliri olan öğrencilerin her iki gelir grubu ile; 5000 tl ve

9999 tl arası geliri olan öğrencilerin 4999 tl ve altı geliri olan öğrencilerle; 10.000 tl ve üzeri geliri olan öğrencilerin ise 4999 tl ve altı öğrenciler ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin gelir düzeyi arttıkça değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin de arttığı gözlemlenmektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,482) testin homojen olduğunu göstermektedir. Baştürk, ilköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin⁴⁵⁰ amaçlarına ulaşip-ulaşmadığına ilişkin yaptığı çalışmada da sosyo-ekonomik durumun dersin kazanımlarının gerçekleşmesinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan araştırma bulguları elde ettiğimiz araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Hıdır ortaöğretim kurumlarında rehberlik hizmetlerinin öğrenci kazanımlarının amacına ulaşma düzeyine ilişkin çalışmasında, öğrencilerin gelir durumunun kazanımları edinmelerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁵¹ Sonuç olarak, ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin gelir düzeylerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

3.Kök ve Alt Değerlerin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

3.1. Adalet Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 57: Adalet Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Adaletin toplumsal yaşamdaki düzen ve barış için gerekli olduğuna inanırım.	4,67	0,70
Başkalarıyla ilgili karar verdiğimde adaletli davranmaya çalışırım.	4,53	0,73
İslam Dininin adalet değerini önemseydiğine inanırım.	4,40	1,00
Grup olarak çalıştığımız bir projede herkesin eşit görev alması için çaba harcarım.	4,24	1,02
Bir eşyam kaybolduğu zaman şüphelendiğim kişileri, delil olmadan suçlamam.	4,22	1,02
Hata yaptığımda cezadan kaçmak için başkalarını suçlarım.	4,08	1,32

⁴⁵⁰ Baştürk, *İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, s.56-73.

⁴⁵¹ Hıdır, *Ortaöğretim Kurumlarında Sunulan Rehberlik Hizmetlerinin Öğrenci Kazanımlarının Amacına Ulaşma Düzeyi*, s.119-125.

Hoşlanmadığım bir kişi başarılı olduğu zaman onu takdir ederim.	3,91	1,20
Arkadaşlarım arasında çıkan tartışmada haklı olandan çok sevdiğim kişiye destek veririm.	3,62	1,46

Tablo 57’de adalet değeri ile ilgili ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek kazanım X: 4,67 ile “Adaletin toplumsal yaşamdaki düzen ve barış için gerekli olduğuna inanırım.” iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 3,62 ile “Arkadaşlarım arasında çıkan tartışmada haklı olandan çok sevdiğim kişiye destek veririm” olmuştur.

Tablo 58: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	267	34,12	5,33781	504	1,923	,055
Erkek	239	33,24	4,86647			

Araştırmaya katılan öğrencilerin adalet değeri ölçeği toplam puanının cinsiyete göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 58’de verilmiştir. Adalet değerine ilişkin ölçeğin gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 34,12, erkeklerin 33,12’dir. Buna göre kızların adalet değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyi, erkeklere göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t- testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin adalet değeri sorularının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir fark yoktur [$t(504)=1,923$, $p>.05$]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Ancak konuyla bağlantılı olarak gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Sarmusak, bu konudaki ölçek sorularında cinsiyetin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁵²

Tablo 59: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	379	33,86	5,04061	493	1,174	,241
Hayır	116	33,22	5,49480			

⁴⁵² Duygu Sarmusak, *İlköğretim Öğrencilerini Empatik Eğilimleri ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlaki Değer Yargılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2011, s.52-64.

Araştırmaya katılan öğrencilerin adalet değeri ölçeği toplam puanının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 59’da verilmiştir. Adalet değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde okul dışı din eğitimi alma durumu evet diyenlerin aritmetik ortalaması 33,86, hayır diyenlerin 33,22’dir. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların adalet değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyleri, almayanlara göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t- testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu çıktılara göre, katılımcıların adalet değeri sorularının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark yoktur [$t(493)=1,174, p>.05$]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 60: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	33,83	3,71156
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	33,76	4,00393
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	93	32,50	5,11737
Anadolu Lisesi	130	32,42	5,44581
Güzel Sanatlar Lisesi	45	38,17	4,68697
Spor Lisesi	45	35,64	5,57656
Sosyal Bilimler Lisesi	46	33,23	5,02962
Toplam	506	33,70	5,13429

Tablo 60’da adalet değeri ölçeğinin okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin adalet değeri ölçeğin gerçekleşme düzeyleri bakımından en yüksek orana sahip oldukları, (X: 38,17) en düşük ortalamayı ise Anadolu Lisesi öğrencileri (X:32,42) aldığı görülmektedir.

Tablo 61: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1428,376	6	238,063	9,996	.000	1-5;2-5;3-5-6;4,5,6;5,3,4,7;6,3,4;7-5
Gruplar İçi	11883,918	499	23,815			
Toplam	13312,294	505				

Tablo 61'in çıktılarında, katılımcıların adalet değeri ölçeğine ulaşma düzeyinden aldığı puanların, lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [F(6-499)=9,996, p<.05]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin adalet değeri ölçeği gerçekleştirme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,002) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Yapılan analiz çıktıları incelendiğinde, lise türlerine göre bu ölçeğe, katılımcıların ulaşma düzeyinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Farkın kaynağını tespit için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin Güzel Sanatlar ile; Çok Programlı Anadolu Lisesi Güzel Sanatlar lisesi ile; Meslek lisesinin, Güzel Sanatlar ve Spor lisesi ile, Anadolu Lisesinin Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Güzel Sanatlar Meslek, Anadolu, Sosyal Bilimler Lisesi ile; Spor Lisesi Meslek, Anadolu Liseleri ile son olarak Sosyal Bilimler Lisesinin ise Güzel Sanatlar Lisesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, adalet değeri ölçeğinin gerçekleştirme düzeyinin, öğrencilerin okul türüne göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 62: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
9. Sınıf	139	33,90	4,95910
10. Sınıf	124	33,97	5,38964
11. Sınıf	140	33,36	4,61809
12. Sınıf	103	33,59	5,72993
Toplam	506	33,70	5,13429

Tablo 62'de adalet değeri ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde adalet değeri ölçeğinin ortalaması en yüksek 10. sınıfların sahip olduğu (X:33,97) en düşük ise az bir farkla 11. sınıflar (X:33,36) olduğu görülmektedir.

Tablo 63: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	32,288	3	10,763	,407	,748
Gruplar İçi	13280,007	502	26,454		
Toplam	13312,294	505			

Tablo 63'te, katılımcıların adalet değeri ölçeğinden aldıkları puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(3-502)=,407$, $p>.05$]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin adalet değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,044) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Tablo 64: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur/yazar değil	7	35,42	3,86683
Okur/yazar	17	33,35	4,01468
İlkokul mezunu	129	33,38	5,29934
Ortaokul mezunu	110	34,15	5,56560
Lise mezunu	134	33,47	5,15142
Üniversite ve üzeri mezunu	109	33,87	4,71031
Toplam	506	33,70	5,13429

Tablo 64'te araştırmaya katılan 506 öğrencinin baba öğrenim durumlarına göre adalet değeri ortalama puanı verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin baba öğrenim durumu ortalama puanı en yüksek 35,42 ile okur-yazar değil iken en düşük ortalamaya sahip 33,35 ile okur-yazar olanlardan oluşmuştur.

Tablo 65: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	68,070	5	13,614	,514	,766
Gruplar İçi	13244,224	500	26,488		
Toplam	13312,294	505			

Tablo 65'e göre, katılımcıların adalet değeri ölçeğinden aldığı puanların, katılımcıların baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(5-500)=,514$, $p>.05$]. Bu bulguya göre, öğrenci babalarının öğrenim düzeyleri faktörünün, katılımcıların adalet değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,277 çıkmıştır.

Tablo 66: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anava)

	N	X	S
Okur-yazar değil	46	33,78	4,86216
Okur-yazar	32	33,03	4,74161
İlkokul mezunu	144	34,21	5,27716

Ortaokul mezunu	99	33,62	5,55416
Lise mezunu	96	33,26	4,98259
Üniversite ve üzeri mezunu	89	33,67	4,90310
Toplam	506	33,70	5,13429

Tablo 66’da araştırmaya katılan 506 öğrencinin anne öğrenim durumlarına göre adalet değeri ortalama puanı bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin anne öğrenim durumu ortalama puanı en yüksek 34,21 ile ilkökul mezunu iken en düşük ortalamaya sahip 33,03 ile okur-yazar olanlardan oluşmuştur.

Tablo 67: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	71,961	5	14,392	,544	,743
Gruplar İçi	13240,333	500	26,481		
Toplam	13312,294	505			

Tablo 67’ye göre, öğrencilerin adalet değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(5-500)=,544$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyleri faktörünün, katılımcıların adalet değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Ayrıca homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,742 çıkmıştır.

Tablo 68: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	33,46	5,26508
Memur	69	33,79	4,61959
Ev Hanımı	-	-	-
Serbest Meslek	91	34,30	5,56316
İşsiz	20	34,50	5,55141
Emekli	43	34,27	4,59982
Çiftçi	28	33,82	5,79306
Özel Sektör	40	34,12	4,71325
Esnaf ve Zanaatkâr	82	32,57	5,10393
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	34,66	4,67007
Toplam	506	33,70	5,13429

Tablo 68’de araştırmaya katılan 506 öğrencinin baba meslek durumlarına göre adalet değeri ortalama puanları verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin baba meslek durumu ortalama puanı en yüksek 33,66 ile diğer iken en düşük ortalamaya sahip 32,57 ile esnaf ve zanaatkâr olanlardan oluşmuştur.

Tablo 69: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	193,983	9	21,554	,815	,603
Gruplar İçi	13118,311	496	26,448		
Toplam	13312,294	505			

Tablo 69'un çıktılarına göre öğrencilerin adalet değeri ölçeğinden aldığı puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(9-496)=,815, p>.05]. Elde edilen bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, araştırmaya katılan öğrencilerin adalet değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,951 çıkmıştır.

Tablo 70: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	33,02	5,98275
Memur	62	33,69	5,25291
Ev Hanımı	339	33,71	5,01219
Serbest Meslek	3	35,33	3,05505
Emekli	8	33,50	5,04268
Çiftçi	1	25,00	.
Özel Sektör	12	37,50	2,84445
Esnaf ve Zanaatkâr	5	34,60	3,91152
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	34,00	3,26599
Toplam	506	33,70	5,13429

Tablo 70'de araştırmaya katılan 506 öğrencinin anne meslek durumlarına göre adalet değeri toplam puanları verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin anne meslek durumu ortalama puanı en yüksek 37,50 ile özel sektör iken en düşük ortalamaya sahip 25,00 ile çiftçi olanlardan oluşmuştur.

Tablo 71: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	293,064	8	36,633	1,398	,194
Gruplar İçi	13019,231	497	26,196		
Toplam	13312,294	505			

Tablo 71'in çıktılarına göre, katılımcıların adalet değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(8-497)=1,977, p>.05]. Elde edilen veri, katılımcı anneleri meslek durumu faktörünün,

katılımcılarının adalet değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Varyansların homojenlik testi sonuçları sig, ,061 çıkmıştır.

Tablo 72: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	34,01	4,94467
15	114	34,43	5,30159
16	113	33,57	4,85468
17	125	33,35	4,67018
18	77	34,07	5,71417
19 +	16	29,31	5,41256
Toplam	506	33,70	5,13429

Tablo 72’de araştırmaya katılan 506 öğrencinin yaş seviyelerine göre adalet değeri toplam puanları verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin yaş durumu ortalama puanı en yüksek 34,43 ile 15 yaş iken en düşük ortalamaya sahip 29,31 ile 19+ yaş olanlardan oluşmuştur.

Tablo 73: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyesine Göre Varyans Analiz Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	404,148	5	80,830	3,131	,009	1,6;2,6;3,6,4-6;5,6;6-1-2-3-4-5
Gruplar İçi	12908,146	500	25,816			
Toplam	13312,294	505				

Tablo 73’e göre, öğrencilerin adalet değeri ölçeği ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(5-500)=3,131, p<.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, katılımcıların adalet değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde (18 yaşındakiler istisna tutularak) yaş seviyesi arttıkça adalet değerine ilişkin ortalamanın gerçekleşme düzeyi düşmektedir. Farkın kaynağını tespiti için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarında, öğrencilerin yaş durumu ile değer gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. 19+ yaşındaki öğrencilerin tüm yaş gruplarıyla karşılıklı arasında anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının anlamlı olduğu söylenebilir. Varyansların homojenlik testi sonuçları sig, ,221 çıkmıştır. Sonuç olarak, adalet değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin yaş durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 74: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	34,07	5,30596
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	33,47	4,82646
10.000 tl ve üzeri	137	33,62	5,37698
Toplam	506	33,70	5,13429

Tablo 74’de adalet değeri ölçeğinin öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalamaya 34,07 ile 4999 tl ve altında iken en düşük ise 33,62 ile 5000 tl ve 9999 tl arasında olmuştur.

Tablo 75: Adalet Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	34,329	2	17,165	,650	,522
Gruplar İçi	13277,965	503	26,398		
Toplam	13312,294	505			

Tablo 75’in çıktılarında, katılımcıların adalet değeri ölçeğine ulaşma düzeyinden aldıkları puanların, öğrencilerin gelir düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(2-503)=,650, p>.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir düzeylerinin adalet değeri ölçeği gerçekleştirme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,119) testin homojen olduğunu göstermektedir.

3.2. Dürüstlük Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 76: Dürüstlük Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Dürüst ve güvenilir olmanın önemli olduğunun bilincindeyim.	4,77	0,57
Söylediğimde zarar göreceğimi bilsem de doğruları konuşurum.	4,22	0,99
Dürüst bir davranışı dürüst olmayan davranışlardan ayırt edebilirim.	4,54	0,73
Yalan söylemenin çok kötü bir davranış olduğuna inanırım.	4,34	1,02
Bir kişiye kendimi beğendirmek istiyorsam, yapmacık davranışlar sergilerim.	1,87	1,33
Dürüstlüğün en önemli dini değerlerden biri olduğuna inanırım.	4,48	0,90

Tablo 76’da dürüstlük değerine ilişkin ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili

sorulara ortalaması en yüksek kazanım X: 4,77 ile “Dürüst ve güvenilir olmanın önemli olduğunun bilincindeyim.” iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 1,87 ile “Bir kişiye kendimi beğendirmek istiyorsam, yapmacık davranışlar sergilerim.” olmuştur.

Tablo 77: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	267	24,22	2,67579	504	-,207	,836
Erkek	239	24,27	2,91603			

Araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük değeri ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 77’de verilmiştir. Dürüstlük değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 24,22, erkeklerin 24,27’dir. Buna göre erkeklerin dürüstlük değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyi kızlara göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu bulgularda, araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük değeri sorularının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(504)=-,434, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Konuyla bağlantılı olarak gerçekleştirilen diğer çalışmalarda Kayır ve Sarmusak bu boyuttaki kazanımlarda cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı çıktısına ulaşmıştır.⁴⁵³ Bu bakımdan Kayır ve Sarmusak’ın araştırma bulguları ortaya çıkan araştırma bulgularını desteklemektedir.

Tablo 78: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	379	24,25	2,80054	493	,434	,664
Hayır	116	24,12	2,82082			

Araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük değeri ölçeği toplam puanlarının katılımcıların okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin t- testi sonuçları tablo 78’de verilmiştir. Dürüstlük değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde okul dışı din eğitimi alma durumu evet diyenlerin aritmetik ortalaması 24,25, hayır diyenlerin 24,12’dir. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların dürüstlük

⁴⁵³ Gökhan Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algularının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2011, s.65-69; Sarmusak, *İlköğretim Öğrencilerini Empatik Eğilimleri ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlaki Değer Yargılarına Etkisi*, s.52-64.

değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyleri, almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu verilere göre, katılımcıların dürüstlük değeri sorularının, okul dışı din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(493)=,434, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 79: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	23,88	2,61998
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	25,31	2,47311
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	23,70	2,96201
Anadolu Lisesi	130	23,42	2,80881
Güzel Sanatlar Lisesi	45	25,51	2,19112
Spor Lisesi	45	25,64	1,72093
Sosyal Bilimler Lisesi	46	23,76	3,12826
Toplam	506	24,24	2,78917

Tablo 79’da dürüstlük değeri ölçeğinin okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Spor Lisesi öğrencilerinin dürüstlük değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyleri bakımından en yüksek orana sahip oldukları (X: 25,51) en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin ise Anadolu Lisesi öğrencileri (X:23,42) aldığı görülmektedir.

Tablo 80: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	385,575	6	64,263	9,051	,000	1-2-5-6;2,1,3;3-5-6;4-2-5-6;5,1,3,4,7;6,1,3,4,7;7-5-6
Gruplar İçi	3543,049	499	7,100			
Toplam	3928,625	505				

Tablo 80’in sonuçlarında, katılımcıların dürüstlük değeri ölçeğine ulaşma düzeyinden aldıkları puanların, lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [F(6-499)=9,051, p<.05]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin dürüstlük değeri ölçeği gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den küçük çıkması (,000) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Yapılan analiz çıktıları incelendiğinde lise türlerine göre bu ölçeğe, katılımcıların ulaşma düzeyinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Farkın

kaynağının tespiti için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin Çok Programlı Anadolu, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Çok Programlı Anadolu Lisesinin Fen ve Meslek Lisesi ile; Meslek lisesinin, güzel sanatlar ve spor lisesi ile, Anadolu lisesinin Çok Programlı, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Güzel Sanatlar Lisesinin Fen, Meslek, Anadolu ve Güzel Sanatlar Liseleri ile, Spor Lisesinin Fen, Meslek, Anadolu ve Sosyal Bilimler Lisesi ile, Sosyal Bilimler Lisesinin ise Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Kayır bu boyuttaki kazanımlarda okul türünün etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁵⁴ Sonuç olarak, dürüstlük değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin lise türlerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 81: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
9. Sınıf	139	24,27	2,65888
10. Sınıf	124	24,00	3,02428
11. Sınıf	140	24,21	2,77135
12. Sınıf	103	24,55	2,69978
Toplam	506	24,24	2,78917

Tablo 81’de dürüstlük değeri ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde dürüstlük değeri ölçeğinin ortalaması en yüksek 12. sınıfların sahip olduğu (X:24,55) en düşük ise az bir farkla düşük alan 10. sınıflar (X:24,00) olduğu görülmektedir.

Tablo 82: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	16,993	3	5,664	,727	,536
Gruplar İçi	3911,631	502	7,792		
Toplam	3928,625	505			

Tablo 82’nin sonuçlarına göre, katılımcıların dürüstlük değeri ölçeğinden aldıkları puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(3-502)=,727, p>.05]. Bu bulgu, sınıf düzeylerinin öğrencilerin dürüstlük değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,940) testin homojen olduğunu

⁴⁵⁴ Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, s.65-69.

göstermektedir. Konuyla bağlantılı olarak gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Kayır, bu boyuttaki kazanımlarda sınıf düzeyinin etkili bir faktör olmadığı çıktısına ulaşmıştır.⁴⁵⁵ Bu bakımdan Kayır'ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 83: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur-yazar değil	7	24,85	1,21499
Okur-yazar	17	25,70	2,25734
İlkokul mezunu	129	24,17	2,69004
Ortaokul mezunu	110	24,36	2,92012
Lise mezunu	134	24,00	3,06079
Üniversite ve üzeri mezunu	109	24,26	2,52265
Toplam	506	24,24	2,78917

Tablo 83'te araştırmaya katılan 506 öğrencinin baba öğrenim durumlarına göre dürüstlük değeri ölçeği puanları verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin baba öğrenim durumu ortalama puanı en yüksek 25,70 ile okur-yazar iken en düşük ortalamaya sahip 24,00 ile lise mezunu olanlardan oluşmuştur.

Tablo 84: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	49,251	5	9,850	1,270	,276
Gruplar İçi	3879,374	500	7,759		
Toplam	3928,625	505			

Tablo 84'ün çıktılarına göre, katılımcıların dürüstlük değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(5-500)=1,270, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci babalarının öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların dürüstlük değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,303 çıkmıştır.

Tablo 85: Dürüstlük Değeri Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

	N	X	S
Okur-yazar değil	46	24,34	3,41381
Okur-yazar	32	24,43	3,51896
İlkokul mezunu	144	24,48	2,56928

⁴⁵⁵ Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, s.65-69.

Ortaokul mezunu	99	24,15	2,54496
Lise mezunu	96	24,17	2,94509
Üniversite ve üzeri mezunu	89	23,93	2,60593
Toplam	506	24,24	2,78917

Tablo 85’te araştırmaya katılan 506 öğrencinin anne öğrenim durumlarına göre ortalama puanları verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin anne öğrenim durumu ortalama puanı en yüksek 24,48 ile ilkokul mezunu iken en düşük ortalamaya sahip 23,93 ile üniversite ve mezunu olanlardan oluşmuştur.

Tablo 86: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	20,030	5	4,006	,512	,767
Gruplar İçi	3908,594	500	7,817		
Toplam	3928,625	505			

Tablo 86’nın çıktılarına göre, katılımcıların dürüstlük değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(5-500)=,512, p>.05]. Bu bulguya göre, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların dürüstlük değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Ayrıca homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,243 çıkmıştır.

Tablo 87: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	24,22	2,79930
Memur	69	23,71	2,40160
Ev Hanımı	8	23,00	5,50325
Serbest Meslek	91	24,25	2,68574
İşsiz	12	24,75	1,81534
Emekli	43	24,67	2,20088
Çiftçi	28	24,21	2,62970
Özel Sektör	40	24,82	2,65916
Esnaf ve Zanaatkâr	82	24,29	3,21450
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	24,20	3,40588
Toplam	506	24,24	2,78917

Tablo 87’de araştırmaya katılan 506 öğrencinin baba meslek durumuna göre dürüstlük değeri puanı verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin baba meslek durumu ortalama puanı en yüksek 24,75 ile işsiz iken en düşük ortalamaya sahip 23,71 ile memur olanlardan oluşmuştur.

Tablo 88: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Araştırmaya Katılanların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	56,856	9	6,317	,809	,608
Gruplar İçi	3871,769	496	7,806		
Toplam	3928,625	505			

Tablo 88'e göre, katılımcıların dürüstlük değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(9-496)=,809$, $p>.05$]. Elde edilen bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,336 çıkmıştır.

Tablo 89: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	23,56	3,07972
Memur	62	23,70	3,48009
Ev Hanımı	339	24,45	2,59263
Serbest Meslek	3	23,00	3,00000
Emekli	8	25,50	2,20389
Çiftçi	1	19,000	.
Özel Sektör	12	25,58	1,83196
Esnaf ve Zanaatkâr	5	24,60	1,94936
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	23,28	2,28869
Toplam	506	24,24	2,78917

Tablo 89'da araştırmaya katılan 506 öğrencinin anne meslek durumlarına göre dürüstlük değeri ölçeği puanları verilmektedir. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip öğrencilerin anne meslek durumu özel sektör iken (X: 25,58) en düşük ortalamaya çiftçi çocukları (19) sahiptir.

Tablo 90: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	137,402	8	17,175	2,252	,023	6-7
Gruplar İçi	3791,223	497	7,628			
Toplam	3928,625	505				

Tablo 90'a göre, katılımcıların dürüstlük değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(8-497)=2,532$, $p<.05$]. Elde edilen bulgu, öğrencilerin anne meslek durumu faktörünün, araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip

olduğunu göstermektedir. LSD testi sonuçlarında öğrencilerin anne meslek durumları ile değerin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim en yüksek ortalamaya sahip öğrencilerin anne meslek durumu özel sektör iken (X: 25,58) en düşük ortalamaya çiftçi çocukları (19) sahiptir. Varyansların homojenlik testi sonuçları sig ,051 çıkmıştır. Sonuç olarak, dürüstlük değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin anne meslek durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 91: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	24,44	2,55946
15	114	24,40	2,82442
16	113	24,03	2,72858
17	125	24,16	2,78457
18	77	24,66	2,39303
19 +	16	22,56	4,71832
Toplam	506	24,24	2,78917

Tablo 91’de araştırmaya katılan 506 öğrencinin yaş seviyelerine göre dürüstlük değeri ölçeği puanları verilmektedir. Tablo incelendiğinde ortalama puanı en yüksek 24,66 ile 18 yaş iken en düşük ortalama puanı 22,56 ile 19+ yaş olmuştur.

Tablo 92: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	69,648	5	13,930	1,805	,110
Gruplar İçi	3858,976	500	7,718		
Toplam	3928,625	505			

Tablo 92’nin sonuçlarına göre, katılımcıların dürüstlük değeri ölçeği ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir [F(5-500)=1,805, p>.05]. Bu bulgu, öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, katılımcıların dürüstlük değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Varyansların homojenlik testi sonuçları sig, ,012 çıkmıştır.

Tablo 93: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	24,64	2,50354
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	24,08	2,90270
10.000 tl ve üzeri	137	24,01	2,91039
Toplam	506	24,24	2,78917

Tablo 93’de dürüstlük değeri ölçeğinin öğrencilerin gelir düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde ortalama puanı en yüksek 24,64 ile 4999 tl ve altı iken en düşük 24,01 ile 10000 tl ve üzeri olmuştur.

Tablo 94: Dürüstlük Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	38,339	2	19,169	2,479	,085
Gruplar İçi	3890,286	503	7,734		
Toplam	3928,625	505			

Tablo 94’e göre katılımcıların dürüstlük değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puanları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2-503)=2,479$ $p>.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir düzeylerinin adalet değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,118) testin homojen olduğunu göstermektedir.

3.3. Sabır Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 95: Sabır Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Sabretmenin ve kendine hâkim olmanın Allah katında değerli olduğunun farkındayım.	4,43	1,00
Yapılan bir işte başarıyı yakalamak için emek harcanması ve acele edilmemesi gerektiğine inanırım.	4,25	0,97
Bana bir şeyler anlatmaya çalışan kişilerin sözünü kesmeden sonuna kadar dinlerim.	4,13	0,91
Kantin sırasında kuyruk olduğunda aç olmama rağmen buna tahammül gösterebilirim.	4,12	1,14
Ders çalışırken zorluklarla karşılaştığımda sabrederim.	3,62	1,31
Ailem istediğim bir şeyi almadıklarında öfkelenirim.	2,48	1,25
Öğretmenin sorduğu soruyu yanıtlamak istediğimde söz almadan cevap veririm.	2,38	1,25

Tablo 95’te sabır değeri ile ilgili ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek ifade X: 4,43 ile “Sabretmenin ve kendine hâkim olmanın Allah katında değerli olduğunun farkındayım.” iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 2,38 ile “Öğretmenin sorduğu soruyu yanıtlamak istediğimde söz almadan cevap veririm.” olmuştur.

Tablo 96: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	267	25,22	3,61756	504	-1,324	,186
Erkek	239	25,67	3,94422			

Araştırmaya katılan öğrencilerin sabır değeri ölçeği toplam puanının cinsiyete göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 96’da gösterilmiştir. Sabır değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 25,22, erkeklerin 25,67’dir. Buna göre erkeklerin sabır değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyi, kızlara göre yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu bulgulara göre, katılımcıların sabır değeri sorularının, cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [$t(504)=-1,324, p>.05$]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Konuyla bağlantılı olarak gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Sarmusak, bu boyuttaki ölçek sorularında katılımcı cinsiyetlerinin etkili bir faktör olmadığı çıktısına ulaşmıştır.⁴⁵⁶ Bu bakımdan Sarmusak’ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 97: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	379	25,45	3,72889	493	,014	,989
Hayır	116	25,44	3,98987			

Katılımcıların sabır değeri ölçeği toplam puanlarının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi çıktıları tablo 97’de gösterilmiştir. Sabır değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde okul dışı din eğitimi alma durumu

⁴⁵⁶ Sarmusak, *İlköğretim Öğrencilerini Empatik Eğilimleri ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlaki Değer Yargılarına Etkisi*, s.52-64.

evet diyenlerin aritmetik ortalaması 25,45, hayır diyenlerin ise 25,44'dür. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların sabır değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyleri almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu verilere göre, öğrencilerin, sabır değeri ölçeğinin okul dışı din eğitimi alma durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(493)=,014, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 98: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	25,05	2,63359
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	26,96	3,50567
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	24,69	3,89756
Anadolu Lisesi	130	24,35	4,25880
Güzel Sanatlar Lisesi	45	27,24	2,43232
Spor Lisesi	45	26,93	3,79832
Sosyal Bilimler Lisesi	46	24,67	3,24588
Toplam	506	25,43	3,77816

Tablo 98'de sabır değeri ölçeğinin okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin sabır değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyleri bakımından en yüksek orana sahip oldukları (X: 27,24) ortalamalar birbirine yakın olsa da en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin ise Anadolu Lisesi öğrencilerinin (X:24,35) olduğu görülmektedir.

Tablo 99: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	673,439	6	112,240	8,570	,000	1,2,5;2,1,3,4,7;3-2-5-6;4-2-
Gruplar İçi	6535,161	499	13,097			5-6;5,1,3,4,7;6,3,4,7;7,2-5-
Toplam	7208,601	505				6

Tablo 99'a göre, öğrencilerin sabır değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile lise türleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [F(6-499)=8,570, p<.05]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin sabır değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,000) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Yapılan analiz çıktıları değerlendirildiğinde, lise türlerine göre bu ölçek sorularına katılımcıların ulaşma düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespiti için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin Çok Programlı Anadolu ve Güzel Sanatlar Lisesi ile; Çok Programlı Anadolu Lisesinin Fen, Meslek, Anadolu, Sosyal Bilimler Lisesi ile; Meslek Lisesinin, Çok Programlı, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile, Anadolu Lisesinin Çok Programlı, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Güzel Sanatlar Lisesinin Fen, Meslek, Anadolu ve Sosyal Bilimler Lisesi ile; Spor Lisesinin Meslek, Anadolu ve Sosyal Bilimler Liseleri ile, Sosyal Bilimler Lisesinin ise Çok Programlı, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, sabır değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin lise türlerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 100: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (ANOVA)

	N	X	S
9. Sınıf	139	24,86	3,74785
10. Sınıf	124	26,18	3,50694
11. Sınıf	140	25,53	3,81480
12. Sınıf	103	25,18	3,97479
Toplam	506	25,43	3,77816

Tablo 100’de sabır değeri ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde sabır değeri ölçeği puan ortalamasının en yüksek 10. sınıfların sahip olduğu (X:26,18) en düşük ise 9. sınıflar olduğu (X:24,86) görülmektedir.

Tablo 101: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	123,147	3	41,049	2,908	,034	1-2;2,1,4;4-2
Gruplar İçi	7085,453	502	14,114			
Toplam	7208,601	505				

Tablo 101’in çıktılarında, katılımcıların sabır değeri ölçeğinden aldıkları puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(3-502)=2,908$, $p<.05$]. Bu bulgu, sınıf düzeylerinin öğrencilerin sabır değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin sınıf düzeyleri ile değerlerin gerçekleşme düzeyinden

aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Nitekim 9. sınıf öğrencilerinin karşılıklı olarak 10. sınıf öğrencileriyle; 10. sınıf öğrencilerinin ise karşılıklı olarak 12. sınıf öğrencileriyle aralarında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,305) testin homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, sabır değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 102: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur-yazar değil	7	27,85	3,33809
Okur-yazar	17	27,11	4,64869
İlkokul mezunu	129	24,89	3,57998
Ortaokul mezunu	110	26,04	3,90809
Lise mezunu	134	25,07	4,02180
Üniversite ve üzeri mezunu	109	25,50	3,26775
Toplam	506	25,43	3,77816

Tablo 102'de araştırmaya katılan 506 öğrencinin baba öğrenim durumlarına göre sabır değeri ölçeği puanları verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin baba öğrenim durumu ortalama puanı en yüksek 27,85 ile okur-yazar değil iken en düşük ortalamaya sahip 24,89 ile ilkokul mezunu olanlardan oluşmuştur.

Tablo 103: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	186,224	5	37,245	2,652	,022	1,3;2,3,5;3-1-2;4,3,5;5-2-4
Gruplar İçi	7022,377	500	14,045			
Toplam	7208,601	505				

Tablo 103'ün çıktılarına göre, öğrencilerin sabır değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile katılımcıların baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [F(5-500)=2,652, p<.05]. Bu bulguya göre, öğrenci babalarının öğrenim düzeyi faktörünün, öğrencilerin sabır değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip öğrencilerin baba öğrenim durumu okur-yazar değil iken (X: 27,85) en düşük ortalamaya ilkokul mezunu kişilerin çocukları (24,89) sahiptir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin baba öğrenim durumu ile değerlerin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları

arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim baba öğrenim durumu okur yazar olmayan öğrencilerin karşılıklı olarak ilkokul mezunu olanlarla; okur-yazar olanların ilkokul ve lise mezunu olanlarla; ilkokul mezunu olanların okur yazar olan ve olmayanlarla; ortaokul mezunu olanların ilkokul ve lise mezunu olanlarla; lise mezunu olanların ise okur yazar ve ilkokul mezunu olanlarla arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,127 çıkmıştır. Sonuç olarak, sabır değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre farklılaşığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 104: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

	N	X	S
Okur-yazar değil	46	25,93	3,76771
Okur-yazar	32	25,34	4,48373
İlkokul mezunu	144	25,43	3,48367
Ortaokul mezunu	99	26,11	3,95869
Lise mezunu	96	24,84	3,79842
Üniversite ve üzeri mezunu	89	25,11	3,70024
Toplam	506	25,43	3,77816

Tablo 104’de araştırmaya katılan 506 öğrencinin anne öğrenim durumlarına göre sabır değeri ölçeği puanları verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin anne öğrenim durumu ortalama puanı en yüksek 26,11 ile ortaokul mezunu iken en düşük ortalamaya sahip 24,84 ile lise mezunu olanlardan oluşmuştur.

Tablo 105: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	99,830	5	19,966	1,404	,221
Gruplar İçi	7108,771	500	14,218		
Toplam	7208,601	505			

Tablo 105’de, katılımcıların sabır değeri ölçeğinden aldıkları puanların, anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [$F(5-500)=,221$, $p>.05$]. Bu bulguya göre, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi faktörünün, öğrencilerin sabır değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,441 çıkmıştır.

Tablo 106: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	25,33	3,88522
Memur	69	25,24	3,42742
Ev Hanımı	-	-	-
Serbest Meslek	91	25,79	4,13794
İşsiz	20	26,91	2,60971
Emekli	43	25,65	3,51110
Çiftçi	28	25,39	3,87145
Özel Sektör	40	25,45	3,67214
Esnaf ve Zanaatkâr	82	25,25	3,96843
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	24,80	3,07525
Toplam	506	25,43	3,77816

Tablo 106’da araştırmaya katılan 506 öğrencinin baba meslek durumlarına göre sabır değeri ölçeği puanları verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin baba meslek durumu ortalama puanı en yüksek 26,91 ile işsiz iken en düşük ortalamaya sahip 24,80 ile diğer olanlardan oluşmuştur.

Tablo 107: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	59,361	9	6,596	,458	,903
Gruplar İçi	7149,239	496	14,414		
Toplam	7208,601	505			

Tablo 107 göre, katılımcıların sabır değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(9-496)=,458, p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, katılımcıların sabır değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,583 çıkmıştır.

Tablo 108: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	24,31	3,65615
Memur	62	25,24	4,19869
Ev Hanımı	339	25,62	3,78692
Serbest Meslek	3	25,66	2,30940
Emekli	8	27,62	1,92261
Çiftçi	1	22,00	.
Özel Sektör	12	25,83	3,27062

Esnaf ve Zanaatkâr	5	26,00	3,46410
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	25,85	1,77281
Toplam	506	25,43	3,77816

Tablo 108’de araştırmaya katılan 506 öğrencinin anne meslek durumlarına göre sabır değeri ölçeği puanları verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin baba meslek durumu ortalama puanı en yüksek 26,00 ile esnaf ve zanaatkâr iken en düşük ortalamaya sahip 22,00 ile çiftçi olanlardan oluşmuştur.

Tablo 109: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	156,011	8	19,501	1,374	,205
Gruplar İçi	7052,590	497	14,190		
Toplam	7208,601	505			

Tablo 109’un sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sabır değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(8-497)=1,374$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci anneleri meslek durumu faktörünün, katılımcıların sabır değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Varyansların homojenlik testi sonuçları sig, ,344 çıkmıştır.

Tablo 110: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	25,14	4,07773
15	114	25,36	3,68989
16	113	25,84	3,23270
17	125	25,47	3,92588
18	77	25,28	3,87589
19 +	16	24,62	5,23927
Toplam	506	25,43	3,77816

Tablo 110’da araştırmaya katılan 506 öğrencinin yaş seviyelerine göre sabır değeri ölçeği puanları verilmektedir. Tablo 109 incelendiğinde ortalama puanı en yüksek 25,84 ile 16 yaş iken en düşük 24,62 ile 19+ yaştır.

Tablo 111: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	37,344	5	7,469	,521	,761
Gruplar İçi	7171,257	500	14,343		
Toplam	7208,601	505			

Tablo 111'in çıktıkları, öğrencilerin sabır değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir [F(5-500)=,521, p>.05]. Bu bulgu, öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, katılımcıların sabır değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Varyansların homojenlik testi sonuçları sig. ,045 çıkmıştır.

Tablo 112: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	26,01	3,59367
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	25,24	3,85784
10.000 tl ve üzeri	137	25,04	3,82113
Toplam	506	25,43	3,77816

Tablo 112'de sabır değeri ölçeğinin öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde ortalama puanı en yüksek 26,01 ile 4999 tl ve altı iken en düşük 25,04 ile 10000 tl ve üzere olmuştur.

Tablo 113: Sabır Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	83,657	2	41,829	2,953	,053
Gruplar İçi	7124,943	503	14,165		
Toplam	7208,601	505			

Tablo 113'ün çıktılarında, katılımcıların sabır değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puanların, gelir düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [F(2-503)=2,953 p>.05]. Bu veri, öğrencilerin gelir düzeyinin sabır değeri ölçeği gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,603) testin homojen olduğunu göstermektedir.

3.4. Sevgi Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 114: Sevgi Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Hayvanlara zarar vermem ve zarar veren kişilere engel olmaya çalışırım.	4,58	0,81
İnsanları kıracak ve incitecek davranışlardan uzak dururum.	4,41	2,40
İnsanları, çevreyi, hayvanları sevmenin dini bir değer olduğuna inanırım.	4,40	1,04
Doğayı kirletebilecek türünleri yere atmam, atanları ise uyarırım.	4,23	1,02
İnsanların mutlu olması için çaba harcarım.	4,21	1,02
Tüm varlıkları Allah yarattığı için severim.	4,15	1,15
İnsanların iyiliği ve mutluluğu için dua ederim.	4,02	1,16
Sevdiğim bir şeyimi (kalem, defter vb.) arkadaşım beğenirse ona hediye ederim.	3,68	1,28

Tablo 114’de sevgi değerine ilişkin ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek ifade X: 4,41 ile “Allah katında değerli olduğunun farkındayım.” iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 3,68 ile “Sevdiğim bir şeyimi (kalem, defter vb.) arkadaşım beğenirse ona hediye ederim.” olmuştur.

Tablo 115: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	267	33,96	6,53294	504	,924	,356
Erkek	239	33,46	5,57736			

Araştırmaya katılan öğrencilerin sevgi değeri ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 115’te gösterilmiştir. Sevgi değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 33,96, erkeklerin 33,46’dır. Buna göre kızların sevgi değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyi erkeklere göre yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Nitekim bu bulgularda, araştırmaya katılan öğrencilerin sevgi değeri sorularının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(504)=,924, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 116: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi durumu	N	X	S	sd	t	p
Evete	379	33,67	5,63704	493	-,343	,732
Hayır	116	33,89	7,58188			

Araştırmaya katılan öğrencilerin sevgi değeri ölçeği toplam puanının katılımcıların okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin t- testi sonuçları tablo 116'da gösterilmiştir. Sevgi değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde okul dışı din eğitimi alma durumu evet diyenlerin aritmetik ortalaması 33,67, hayır diyenlerin 33,89'dur. Buna göre okul dışı din eğitimi almayanların adalet değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyleri, alanlara göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t- testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu verilere göre, katılımcıların sevgi değeri sorularının okul dışı din eğitimi alma durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(493)=-,343, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 117: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	32,25	4,04648
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	34,42	4,88805
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	33,48	7,69050
Anadolu Lisesi	130	31,72	6,24564
Güzel Sanatlar Lisesi	45	38,91	3,80683
Spor Lisesi	45	37,55	4,17545
Sosyal Bilimler Lisesi	46	32,02	5,22170
Toplam	506	33,72	6,09949

Tablo 117'de sevgi değeri ölçeğinin okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin sevgi değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyleri bakımından en yüksek orana sahip oldukları (X: 38,91) en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin ise Anadolu Lisesi öğrencileri (X:31,72) olduğu görülmektedir.

Tablo 118: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2714,680	6	452,447	14,046	,000	1,-5-6;2,4-5-6;3-5-6;4-2-5-6;5,1,2,3,4,7;6,1,3,4,7;7-5-6
Gruplar İçi	16073,227	499	32,211			
Toplam	18787,907	505				

Tablo 118'in verilerine göre, öğrencilerin sevgi değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile lise türleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(6-499)=14,046$, $p<.05$]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin sevgi değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,000) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Yapılan analiz sonuçları değerlendirildiğinde, lise türlerine göre bu değere öğrencilerin ulaşma düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmektedir. Farkın kaynağını tespiti için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Çok Programlı Anadolu Lisesinin Meslek, Anadolu, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Meslek Lisesinin, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile, Anadolu Lisesinin Çok Programlı, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi İle; Güzel Sanatlar Lisesinin Spor Lisesi haricinde tüm liseler ile; Spor Lisesinin Fen, Meslek, Anadolu ve Sosyal Bilimler Liseleri ile, Sosyal Bilimler Lisesinin ise Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. İnan Kılıç'ın yaptığı çalışmada da okul türünün öğrencilerin sevgi değerini edinmelerinde etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bakımdan araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.⁴⁵⁷ Sonuç olarak, sevgi değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin lise türlerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 119: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
9. Sınıf	139	34,37	7,15387
10. Sınıf	124	33,55	5,82858
11. Sınıf	140	33,30	5,41633
12. Sınıf	103	33,64	5,75795
Toplam	506	33,72	6,09949

⁴⁵⁷ Ayşe İnan Kılıç, "Lise öğrencilerinin Manevi-İnsani Değerler Eğitimi", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, Cilt: 24, Sayı: 2, (Aralık 2020), s.807-831.

Tablo 119’da sevgi değeri ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde sevgi değeri ölçeğinin puan ortalaması en yüksek 9. sınıfların sahip olduğu (X:34,37) ortalamalar birbirlerine yakın olmasına rağmen en düşük ise 11. sınıflar (X:33,30) olduğu görülmektedir.

Tablo 120: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	87,254	3	29,085	,781	,505
Gruplar İçi	18700,653	502	37,252		
Toplam	18787,907	505			

Tablo 120’nin çıktılarına göre, katılımcıların sevgi değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F(3-502)=,781, p>.05]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin sevgi değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,657) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 121: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur-yazar değil	7	34,28	4,99047
Okur-yazar	17	34,00	5,47723
İlkokul mezunu	129	34,51	6,95197
Ortaokul mezunu	110	34,71	5,74078
Lise mezunu	134	33,23	5,93817
Üniversite ve üzeri mezunu	109	32,33	5,49110
Toplam	506	33,72	6,09949

Tablo 121’de sevgi değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 34,71 ile ortaokul mezunu iken en düşük ortalama 32,33 ile üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 122: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	433,714	5	86,743	2,363	,039	3,6;4,6;6-3-4
Gruplar İçi	18354,193	500	36,708			
Toplam	18787,907	505				

Tablo 122’de, katılımcıların sevgi değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile baba öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [F(5-500)=2,363, p<.05]. Bu bulguya göre, öğrenci babalarının öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların sevgi değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin baba öğrenim durumu ile değerler gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim baba öğrenim durumu ilkökul mezunu olanlarla karşılıklı olarak üniversite ve üzeri mezunu olanlar; ortaokul mezunu olanlarla da karşılıklı olarak üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca en yüksek ortalamaya sahip öğrenciler baba öğrenim durumu ortaokul mezunu olanlar iken (X: 34,71) en düşük ortalamaya üniversite ve üzeri mezunu (32,33) olan öğrencilerdir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,839) testin homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, sevgi değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 123: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

	N	X	S
Okur-yazar değil	46	33,67	5,31687
Okur-yazar	32	33,25	5,93513
İlkokul mezunu	144	35,03	6,65894
Ortaokul mezunu	99	33,56	6,40019
Lise mezunu	96	33,75	5,51362
Üniversite ve üzeri mezunu	89	31,97	5,48961
Toplam	506	33,72	6,09949

Tablo 123’de sevgi değeri ölçeği puanının öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 35,03 ile ilkökul mezunu iken en düşük ortalama 31,97 ile üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 124: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	528,694	5	105,739	2,895	,014	3,6;5,6;6-3-5
Gruplar İçi	18259,213	500	36,518			
Toplam	18787,907	505				

Tablo 124'ün çıktıklarına göre, öğrencilerin sevgi değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [F(5-500)=,2,895, p<.05]. Bu bulgu, öğrencilerin anne öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların sevgi değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip öğrenciler anne öğrenim durumu ilköğretim mezunu olanlar iken (X: 35,03) en düşük ortalamaya sahip öğrenciler anne öğrenim durumu üniversite ve üzeri mezunu (X:31,97) öğrencilerdir. Farkın kaynağının tespiti için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarında, öğrencilerin anne öğrenim durumu ile değerlerin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim anne öğrenim durumu ilköğretim mezunu olanların karşılıklı olarak üniversite ve üzeri mezunu olanlar; lise mezunu olanların karşılıklı olarak üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,913) testin homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, sevgi değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin anne öğrenim göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 125: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	34,22	7,19109
Memur	69	32,05	5,42566
Ev Hanımı	-	-	-
Serbest Meslek	91	33,94	6,16507
İşsiz	20	32,50	5,36826
Emekli	43	35,20	4,83813
Çiftçi	28	34,39	5,42518
Özel Sektör	40	33,77	5,74897
Esnaf ve Zanaatkar	82	33,17	6,02219
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	35,40	4,03201
Toplam	506	33,72	6,09949

Tablo 125’de sevgi değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 35,20 ile emekli iken en düşük ortalamanın 32,05 ile memur olduğu görülmektedir.

Tablo 126: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	432,288	9	48,032	1,298	,235
Gruplar İçi	18355,619	496	37,007		
Toplam	18787,907	505			

Tablo 126’ya göre, öğrencilerin sevgi değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(9-496)=1,298$, $p>.05$]. Elde edilen bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, katılımcıların sevgi değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,843) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 127: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumlarına Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	32,55	6,79649
Memur	62	31,88	6,34553
Ev Hanımı	339	34,22	5,94191
Serbest Meslek	3	32,00	3,46410
Emekli	8	36,87	4,12094
Çiftçi	1	24,00	.
Özel Sektör	12	36,16	3,37998
Esnaf ve Zanaatkâr	5	33,80	5,93296
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	31,85	5,45981
Toplam	506	33,72	6,09949

Tablo 127’de sevgi değeri ölçeği puanının öğrencilerin anne meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 36,87 ile emekli iken en düşük ortalama 24,00 ile çiftçi olduğu görülmektedir.

Tablo 128: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumlarına Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	668,916	8	83,614	2,294	,020	1,4;2,6
Gruplar İçi	18118,991	497	36,457			
Toplam	18787,907	505				

Tablo 128'in sonuçlarında, öğrencilerin sevgi değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir [$F(8-497)=2,294, p<.05$]. Bu bulgu, öğrenci annelerinin meslek durumu faktörünün, katılımcıların sevgi değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip öğrenciler anne meslek durumu özel sektör olanlar iken ($X: 34,71$) en düşük ortalama anne meslek durumu çiftçi (32,33) olan öğrencilerdir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin anne meslek durumu ile değerin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin anne meslek durumu işçi olanların serbest meslek olanlarla; memur olanların da çiftçi olanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,194) testin homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, sevgi değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin anne meslek durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 129: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	35,16	8,35699
15	114	34,60	6,10182
16	113	33,00	5,27122
17	125	33,40	5,33566
18	77	33,70	5,64536
19 +	16	29,81	7,27753
Toplam	506	33,72	6,09949

Tablo 129'da sevgi değeri ölçeği puanlarının araştırmaya katılan 506 öğrencinin yaş seviyelerine göre değişimi verilmektedir. Tablo incelendiğinde puan ortalamaları en yüksek 35,16 ile 14 yaş ve altı iken, en düşük ise 29,81 ile 19+ yaştır.

Tablo 130: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumlarına Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	531,550	5	106,310	2,912	,013	1,3,6;2,3,6;3-1-
Gruplar İçi	18256,357	500	36,513			2,6;4,6;5,6;6,1-
Toplam	18787,907	505				2-3-4-5

Tablo 130'un çıktıklarına göre, öğrencilerin sevgi değeri ölçeği ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F(5-500)=2,912, p<.05$]. Bu bulgu,

öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, katılımcıların sevgi değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim en yüksek ortalamaya sahip öğrenciler yaş seviyesi ortaokul 15 yaşında olanlar iken (X: 35,16) en düşük ortalamaya sahip öğrenciler yaş seviyesi 19+ (29,81) öğrencilerdir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin yaş seviyesi ile değerler gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin yaşı 14 ve altı olanların karşılıklı olarak 16 ve 19+ yaş olanlarla; 15 olanların karşılıklı olarak 16 ve 19+ yaş olanlarla; 17 olanların 19+ yaş olanlarla; 19+ olanların ise tüm yaş gruplarıyla aralarında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,186) testin homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, sevgi değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin yaş durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 131: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	35,09	6,43146
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	33,35	5,44877
10.000 tl ve üzeri	137	32,64	6,34862
Toplam	506	33,72	6,09949

Tablo 131'de sevgi değeri ölçeğinin öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 35,09 ile 4999 tl ve altı iken en düşük 32,64 ile 10000 tl ve üzeridir.

Tablo 132: Sevgi Değeri Ölçeği Toplam Puanının Araştırmaya Katılanların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	495,919	2	247,959	6,818	,001	1,2,3;2-1;3-1
Gruplar İçi	18291,988	503	36,366			
Toplam	18787,907	505				

Tablo 132'ye göre, öğrencilerin sevgi değeri ölçeği gerçekleşme düzeyinden aldıkları puanları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır [F(2-503)=6,818, p<.05]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir düzeylerinin sevgi değeri ölçeği gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin gelir düzeyleri arttıkça sevgi değeri ölçeği ifadelerinin gerçekleştirilmeleri de arttığı gözlemlenmektedir. LSD testi sonuçlarında da

öğrencilerin gelir düzeyi ile sevgi değerinin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin gelir düzeyi 4999 tl ve altı olanların diğer gelir düzeyleri ile arasında karşılıklı anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,103) testin homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, sevgi değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin gelir düzeyine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

3.5. Saygı Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 133: Saygı Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Saygılı ve hoşgörülü olmanın toplumsal barış için önemli olduğunu düşünürüm.	4,75	2,34
İnsana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı duyarım.	4,57	0,73
Karşımdaki insanla aynı fikirde olmasam da onun görüşlerine saygı duyarım ve görüşlerini açıkça ifade etmesini sağlarım.	4,41	0,85
Birlikte yaşadığımız farklı ırk ve dinlerden olan kişilere saygıyla ve hoşgörüyle bakarım.	4,41	0,99
Derse geç kaldığımda sınıf kapısını çalarak ve öğretmenden izin alarak girerim.	4,52	0,86
Saygının Kur'an'ı Kerim ve hadislerde öne çıkan bir değer olduğuna inanırım.	4,38	0,95
Çevremdeki insanlara saygılı olma yönünde örnek olmaya çalışırım.	4,36	0,90
Büyüklerin yanında ayak ayaküstüne atmayı veya yatmayı hoş karşılamam.	3,75	1,36
Ulaşım araçlarında yolculuk yaparken büyüklere yer vermek hoşuma gitmez.	2,47	1,51

Tablo 133'de sevgi değeri ile ilgili ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek ifade X: 4,75 ile "Saygılı ve hoşgörülü olmanın toplumsal barış için önemli olduğunu düşünürüm." iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 2,47 ile "Ulaşım araçlarında yolculuk yaparken büyüklere yer vermek hoşuma gitmez." olmuştur.

Tablo 134: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	267	37,47	4,43779	504	-,869	,385
Erkek	239	37,87	5,74638			

Araştırmaya katılan öğrencilerin saygı değeri ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 134’te gösterilmiştir. Saygı değerine ilişkin ölçeğin gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 37,47, erkeklerin 37,87’dir. Buna göre erkeklerin saygı değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyi kızlara göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t- testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu bulgularda, araştırmaya katılan öğrencilerin saygı değeri sorularının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(504)=-,869, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Konuyla bağlantılı gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da Kayır ve Sarmusak bu husustaki değerlerde cinsiyetlerin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁵⁸ Yine Boztaş tarafından “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Kazanımında Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Etkisi” adlı çalışmasında deney ve kontrol grupları üzerine yaptığı araştırmada da cinsiyetin saygı değerini kazanılmasında etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁵⁹ Bu yönüyle araştırma bulguları sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Tablo 135: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	379	37,82	5,25384	493	1,525	,128
Hayır	116	37,00	4,65319			

Araştırmaya katılan öğrencilerin saygı değeri ölçeği toplam puanlarının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 135’te gösterilmiştir. Saygı değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde okul dışı din eğitimi alma durumu evet diyenlerin aritmetik ortalaması 37,82, hayır diyenlerin

⁴⁵⁸ Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, s.65-69; Sarmusak, *İlköğretim Öğrencilerini Empatik Eğilimleri ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlaki Değer Yargılarına Etkisi*, s.52-64.

⁴⁵⁹ Meryem Boztaş, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Hak ve Özgürlüklere Saygı Değeri Kazanımında Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2013, s.66-72.

37,00'dir. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların saygı değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyleri almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu verilere göre, katılımcıların saygı değeri sorularının, okul dışı din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(493)=1,525$, $p>.05$]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 136: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	37,28	3,30200
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	37,92	4,27171
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	38,07	7,37981
Anadolu Lisesi	130	36,02	4,97040
Güzel Sanatlar Lisesi	45	40,46	3,33439
Spor Lisesi	45	39,64	4,00088
Sosyal Bilimler Lisesi	46	36,86	3,72743
Toplam	506	37,66	5,09654

Tablo 136'da saygı değeri ölçeğinin okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin saygı değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyleri bakımından en yüksek orana sahip oldukları (X: 40,46) en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin Anadolu Lisesi öğrencileri (X:36,02) olduğu görülmektedir.

Tablo 137: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	939,917	6	156,653	6,419	,000	1-5-6;2-5;4-5-6;5,1,2,4,7;6,1,4,7;7,-5-6
Gruplar İçi	12177,294	499	24,403			
Toplam	13117,211	505				

Tablo 137'nin çıktılarında, öğrencilerin saygı değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile lise türleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F(6-499)=6,419$, $p<.05$]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin saygı değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05'den küçük çıkması (,002) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Yapılan analiz çıktıları değerlendirildiğinde, lise türlerine göre bu değerlere öğrencilerin ulaşma düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağının tespiti için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin Güzel Sanatlar lisesinin Spor Lisesi ile; Çok Programlı Anadolu Lisesinin Güzel Sanatlar Lisesi ile; Anadolu lisesinin Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Güzel Sanatlar Fen, Çok Programlı, Anadolu ve Sosyal Bilimler Liseleri ile, Spor Lisesi Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler Liseleri ile, Sosyal Bilimler Lisesinin ise Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer çalışmada da Kayır ve İnan Kılıç bu boyuttaki kazanımlarda okul türünün etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁶⁰ Bu bakımdan Kayır ve İnan Kılıç'ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sonuç olarak, saygı değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türlerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 138: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
9. Sınıf	139	38,25	6,32695
10. Sınıf	124	37,56	4,48891
11. Sınıf	140	37,00	4,60606
12. Sınıf	103	37,87	4,48457
Toplam	506	37,66	5,09654

Tablo 138'de saygı değeri ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde saygı değeri ölçeğinin puan ortalaması en yüksek 9. sınıfların sahip olduğu (X:38,25) en düşük 11. sınıflar (X:37,00) olduğu görülmektedir.

Tablo 139: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	114,188	3	38,063	1,469	,222
Gruplar İçi	13003,023	502	25,902		
Toplam	13117,211	505			

Tablo 139'un çıktılarına göre, öğrencilerin saygı değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F(3-

⁴⁶⁰ Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, s.65-69. Ayşe İnan Kılıç, "Lise öğrencilerinin Manevi-İnsani Değerler Eğitimi", s.807-831.

502)=1,469, $p>.05$]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin saygı değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (.805) testin homojen olduğunu göstermektedir. Konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Kayır ve İnan Kılıç bu boyuttaki değerlerde sınıf düzeyinin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁶¹

Tablo 140: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur-yazar değil	7	38,14	4,18045
Okur-yazar	17	37,88	3,82234
İlkokul mezunu	129	37,79	4,58884
Ortaokul mezunu	110	38,54	4,30412
Lise mezunu	134	37,42	6,62801
Üniversite ve üzeri mezunu	109	36,84	4,35714
Toplam	506	37,66	5,09654

Tablo 140’da saygı değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 38,54 ile ortaokul mezunu iken en düşük ortalama 36,84 ile üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 141: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	170,866	5	34,173	1,320	,254
Gruplar İçi	12946,346	500	25,893		
Toplam	13117,211	505			

Tablo 141’e göre, katılımcıların saygı değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(5-500)=1,320$, $p>.05$]. Bu bulguya göre, öğrenci babalarının öğrenim düzeyi faktörünün, öğrencilerin saygı değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (.449) testin homojen olduğunu göstermektedir. Boztaş’ın yaptığı çalışmada da öğrencilerin baba öğrenim durumlarının saygı değerini kazanılmasında etkili bir faktör olmadığı

⁴⁶¹ Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, s.65-69; Ayşe İnan Kılıç, “Lise öğrencilerinin Manevi-İnsani Değerler Eğitimi”, s.807-831.

sonucuna ulaşmıştır.⁴⁶² Bu yönüyle araştırma bulguları sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Tablo 142: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

	N	X	S
Okur/yazar değil	46	37,43	4,60267
Okur-yazar	32	37,43	3,61839
İlkokul mezunu	144	38,48	6,24666
Ortaokul mezunu	99	37,75	5,00834
Lise mezunu	96	37,44	4,53494
Üniversite ve üzeri mezunu	89	36,65	4,22143
Toplam	506	37,66	5,09654

Tablo 142’de saygı değeri ölçeği puanının öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 38,48 ile ilkokul mezunu iken en düşük ortalama 36,65 ile üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 143: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	197,936	5	39,587	1,532	,178
Gruplar İçi	12919,275	500	25,839		
Toplam	13117,211	505			

Tablo 143’ün çıktılarında, katılımcıların saygı değeri ölçeğinden aldığı puanları ile anne öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir [$F(5-500)=1,532$, $p>.05$]. Bu bulguya göre, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi faktörünün, araştırmaya katılan öğrencilerin saygı değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,892) testin homojen olduğunu göstermektedir. Boztaş’ın yaptığı araştırmada da öğrencilerin anne öğrenim durumlarının saygı değerini kazanılmasında etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁶³ Bu yönüyle araştırma bulguları sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Ancak konuyla bağlantılı gerçekleştirilen

⁴⁶² Boztaş, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Hak ve Özgürlüklere Saygı Değer Kazanımında Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Etkisi*, s.66-72.

⁴⁶³ Boztaş, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Hak ve Özgürlüklere Saygı Değer Kazanımında Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Etkisi*, s.66-72.

bir diğerk çalışmada İnan Kılıç, bu boyuttaki kazanımlarda anne eğitim durumunun etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁶⁴

Tablo 144: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumlarına Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	37,65	4,23735
Memur	69	36,65	4,25588
Ev Hanımı	-	-	-
Serbest Meslek	91	37,83	4,66253
İşsiz	20	37,33	2,99495
Emekli	43	39,23	3,24285
Çiftçi	28	38,07	3,88662
Özel Sektör	40	37,47	5,06869
Esnaf ve Zanaatkâr	82	37,53	7,93678
Diğerk (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	38,26	5,22995
Toplam	506	37,66	5,09654

Tablo 144’de saygı değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba meslek durumuna göre değışimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 39,23 ile emekli iken en düşük ortalama 36,65 ile memur olduğu görülmektedir.

Tablo 145: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumlarına Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	209,281	9	23,253	,894	,531
Gruplar İçi	12907,931	496	26,024		
Toplam	13117,211	505			

Tablo 145’in çıktılarına göre, öğrencilerin saygı değeri ölçeğinden aldığı puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F(9-496)=,531, p>.05]. Bu bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, katılımcıların saygı değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den küçük çıkması (,023) testin homojen olmadığını göstermektedir. Boztaş’ın araştırmasında da öğrencilerin baba meslek durumlarının saygı değeri kazanılmasında etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁶⁵ Bu yönüyle araştırma bulguları sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

⁴⁶⁴ İnan Kılıç, “Lise öğrencilerinin Manevi-İnsani Değerkler Eğitimi”, s.807-831.

⁴⁶⁵ Boztaş, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Hak ve Özgürlüklere Saygı Değerk Kazanımında Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Etkisi*, s.66-72.

Tablo 146: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumlarına Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	36,57	5,23396
Memur	62	36,37	4,72952
Ev Hanımı	339	38,05	5,22566
Serbest Meslek	3	34,00	2,64575
Emekli	8	40,25	2,43487
Çiftçi	1	31,00	.
Özel Sektör	12	39,50	3,06001
Esnaf ve Zanaatkâr	5	37,20	3,42053
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	37,42	2,50713
Toplam	506	37,66	5,09654

Tablo 146’da saygı değeri ölçeği puanının öğrencilerin anne meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 40,25 ile emekli iken en düşük ortalama 31,00 ile çiftçi olduğu görülmektedir.

Tablo 147: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumlarına Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	416,983	8	52,123	2,040	,040	1,4;2,6; 5;7
Gruplar İçi	12700,229	497	25,554			
Toplam	13117,211	505				

Tablo 147’nin verilerine göre, öğrencilerin dürüstlük değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(8-497)=2,532$, $p<.05$]. Bu bulgu, anne meslek durumu faktörünün, araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip öğrenciler anne meslek durumu özel sektör olanlar iken (X : 39,50) en düşük ortalamaya sahip öğrenciler anne meslek durumu çiftçi olan (31,00) öğrencilerdir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin anne meslek durumu ile değerler gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin anne meslek durumu işçi olanların serbest meslek olanlarla; memur olanların çiftçi olanlarla; emekli olanların da özel sektör olanlarla arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,330) testin homojen olduğunu göstermektedir. Boztaş’ın araştırmasında öğrencilerin anne meslek durumlarının saygı değerini kazanılmasında etkili bir faktör

olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁶⁶ Sonuç olarak, saygı değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin anne meslek durumlarına göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 148: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	38,34	3,92380
15	114	38,66	6,51977
16	113	37,15	4,63982
17	125	36,96	4,81754
18	77	37,98	4,12149
19 +	16	35,31	5,66532
Toplam	506	37,66	5,09654

Tablo 148’de sabır değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin yaş seviyesine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 38,66 ile 15 yaş iken en düşük ortalama 35,31 ile 19+ yaş olduğu görülmektedir.

Tablo 149: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumlarına Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	328,678	5	65,736	2,570	,026	1,6;2,3;
Gruplar İçi	12788,533	500	25,577			4,6;3,2;
Toplam	13117,211	505				4-2;6-1-2

Tablo 149’un çıktılarında, katılımcıların saygı değeri ölçeği ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F(5-500)=2,570$, $p<.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, öğrencilerin saygı değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip öğrenciler yaş seviyesine göre 15 yaş iken (X: 38,66) en düşük ortalamaya sahip öğrenciler 19+ yaşındaki (35,31) öğrencilerdir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin yaş seviyeleri ile saygı değerinin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin yaşı 14 ve altı olanların 19+ olanlarla; 15 olanların 16 ve 19+ yaş olanlarla; 16 olanların 15 yaş olanlarla; 19+ olanların ise 14 altı ve 15 yaş olanlarla arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu

⁴⁶⁶ Boztaş, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Hak ve Özgürlüklere Saygı Değer Kazanımında Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Etkisi*, s.66-72.

söylenbilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,437) testin homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, saygı değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin yaş düzeyine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 150: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	39,12	5,46250
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	37,15	4,72718
10.000 tl ve üzeri	137	36,66	4,81003
Total	506	37,66	5,09654

Tablo 150'de saygı değeri ölçeğinin öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalamanın 39,12 ile 4999 tl ve altı iken en düşük ortalama 36,66 ile 10000 tl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 151: Saygı Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	540,792	2	270,396	10,815	,000	1,2,3;2-1,3-1
Gruplar İçi	12576,420	503	25,003			
Toplam	13117,211	505				

Tablo 151'e göre, öğrencilerin saygı değeri ölçeğine ulaşma düzeyinden aldıkları puanları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F(2-503)=10,815, p<.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir düzeyinin öğrencilerin saygı değeri ölçeği gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin gelir düzeyleri arttıkça saygı değeri ölçeği ifadelerinin gerçekleştirmeleri de arttığı gözlemlenmektedir. Yapılan LSD testi sonuçlarında, öğrencilerin gelir düzeyleri ile saygı değerinin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin gelir düzeyi 4999 tl ve altı olanların diğer gelir düzeyleri arasında karşılıklı anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,130) testin homojen olduğunu göstermektedir. Konuyla bağlantılı olarak gerçekleştirilmiş bir diğer çalışmada da İnan Kılıç, bu boyuttaki kazanımlarda okul türünün etkili bir faktör olduğu sonucuna

ulaşmıştır.⁴⁶⁷ Bu bakımdan İnan Kılıç'ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sonuç olarak, saygı değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin gelir düzeyine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

3.6. Sorumluluk Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 152: Sorumluluk Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Arkadaşlarla yaptığım planlamalarda üzerime düşen görevleri yerine getiririm.	4,57	0,75
Başkalarının yönlendirmesi olmadan kendi irademle yapılması gereken işe başlarım.	4,17	0,94
Başkalarına karşı sorumluluklarının neler olduğunu bilir ve onları yerine getirmeye gayret ederim.	4,42	0,79
İstediklerimle uymam gereken kurallar çatıştığında, kurallara uygun davranmaya özen gösteririm.	4,04	0,91
Kurallara uymayan kişileri uyarma konusunda kendimi sorumlu hissederim.	3,90	1,16
Üstlendiğim işleri yarım bırakmadan eksiksiz bir şekilde tamamlamaya çalışırım.	4,21	0,82
Sorumluluklarımı yerine getirmediğimde/getiremediğimde ortaya çıkacak sonuçlara katlanırım.	4,18	0,87
Gelecek kuşaklara daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak için kaynaklarımızı israf etmeden kullanırım.	4,27	0,90
İnsanın Allah katında sorumlu bir varlık olduğuna inanırım.	4,52	0,95

Tablo 152’de sorumluluk değeri ile ilgili ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek ifade X: 4,57 ile “Arkadaşlarla yaptığım planlamalarda üzerime düşen görevleri yerine getiririm.” iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 3,90 ile “Kurallara uymayan kişileri uyarma konusunda kendimi sorumlu hissederim.” olmuştur.

Tablo 153: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	267	38,35	5,20237	504	,148	,882
Erkek	239	38,28	4,96504			

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorumluluk değeri ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 153’te

⁴⁶⁷ İnan Kılıç, “Lise öğrencilerinin Manevi-İnsani Değerler Eğitimi”, s.807-831.

gösterilmiştir. Sorumluluk değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 38,35, erkeklerin ise 38,28'dir. Buna göre kızların sorumluluk değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyi erkeklere göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t- testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Nitekim bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sorumluluk değeri ölçeğinde, cinsiyet farklılığı anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(504)=148, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Ancak konuyla bağlantılı olarak gerçekleştirilmiş bir diğer çalışmada da Kayır, bu boyuttaki kazanımlarda cinsiyetin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁶⁸

İlköğretimde yapılan bir diğer çalışmada da Osmanoğlu, öğrencilerin sorumluluk değerini cinsiyete kazanıp-kazanmadığını tespiti için yaptığı t-testi sonuçlarında cinsiyetin sorumluluk değerini kazanmada etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁶⁹ Yine Aladağ'ın "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi" adlı doktora tezinde cinsiyete göre sorumluluk değerinin duyuşsal boyutunun incelendiği t-testi sonuçlarında da öğrencilerin cinsiyetlerinin sorumluluk değerini kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁷⁰

Tablo 154: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	379	38,50	5,08414	493	1,272	,204
Hayır	116	37,81	5,13403			

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorumluluk değeri ölçeği toplam puanlarının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 154'te verilmiştir. Sorumluluk değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde okul dışı din eğitimi alma durumu evet diyenlerin aritmetik ortalaması 38,50, hayır diyenlerin ise 37,81'dir. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların sorumluluk değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyleri, almayanlara göre daha

⁴⁶⁸ Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, s.65-69.

⁴⁶⁹ Mehmet Emin Osmanoğlu, *Ortaokul Proramının Değerlerimizi Kazandırma Düzeyinin Sınıf Bazında Karşılaştırmalı Analizi: Ardahan İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars 2019, s.60-90.

⁴⁷⁰ Soner Aladağ, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2009, s.82-130.

yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre, ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu verilere göre, katılımcıların sorumluluk değeri sorularının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(493)=,1,272, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 155: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	37,91	4,11476
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	39,23	4,62586
Mesleklî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	37,78	4,94502
Anadolu Lisesi	130	37,30	6,27144
Güzel Sanatlar Lisesi	45	40,08	3,61702
Spor Lisesi	45	39,80	4,05978
Sosyal Bilimler Lisesi	46	38,13	5,06670
Toplam	506	38,32	5,08674

Tablo 155'te sorumluluk değeri ölçeğinin okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin değerlerle ilgili kazanımları gerçekleşme düzeyleri bakımından en yüksek orana sahip oldukları (X: 40,08) en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin ise Anadolu Lisesi öğrencileri (X:37,30) olduğu görülmektedir.

Tablo 156: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	479,443	6	79,907	3,168	,005	3-5;4,-5-6;5,3,4;6,4
Gruplar İçi	12587,403	499	25,225			
Toplam	13066,846	505				

Tablo 156'nın çıktılarında, öğrencilerin sorumluluk değeri ölçeğinden aldıkları toplam puanların, lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [F(6-499)=3,168, p<.05]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin sorumluluk değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,000) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Yapılan analiz çıktıları değerlendirildiğinde, lise türlerine göre bu değerlere öğrencilerin ulaşma düzeylerinin farklılık göstermektedir. Farkın kaynağının tespiti

için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda Meslek Lisesinin, Güzel Sanatlar Lisesi ile Anadolu Lisesinin Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Güzel Sanatlar Lisesinin Meslek ve Anadolu Lisesi ile, Spor Lisesinin Anadolu Lisesi ile arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Konuyla bağlantılı olarak gerçekleştirilmiş bir diğer çalışmada Kayır, bu boyuttaki kazanımlarda okul türünün etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁷¹ Ayrıca Öztekin Ağır, ilköğretim öğrencilerine yaptığı araştırmada da okul türünün, öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmada etkili bir faktör olduğunu bulmuştur.⁴⁷² Bu bakımdan Kayır ve Öztekin Ağır'ın araştırma bulguları, yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sonuç olarak, sorumluluk değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türlerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 157: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
9. Sınıf	139	37,84	5,17647
10. Sınıf	124	38,50	5,37761
11. Sınıf	140	38,17	5,07677
12. Sınıf	103	38,95	4,59193
Toplam	506	38,32	5,08674

Tablo 157'de sorumluluk değeri ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo 156 incelendiğinde sorumluluk değeri ölçeğinin puan ortalaması en yüksek 12. sınıfların sahip olduğu (X:38,95) en düşük 9. sınıflar (X:37,84) olduğu görülmektedir.

Tablo 158: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	78,726	3	26,242	1,014	,386
Gruplar İçi	12988,120	502	25,873		
Toplam	13066,846	505			

Tablo 158'in sonuçları, öğrencilerin sorumluluk değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir [F(3-502)=1,014, p>.05]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin sorumluluk değeri

⁴⁷¹ Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, s.65-69.

⁴⁷² Hatice Sibel Öztekin Ağır, *İlköğretim Din Kültür ve Ahlak Bilgisi Dersinde Sorumluluk Değeri İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2017, s.48-72.

ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,650) testin homojen olduğunu göstermektedir. Konuyla bağlantılı olarak gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Kayır, bu boyuttaki kazanımlarda sınıf düzeyinin etkili bir faktör olmadığını sonucuna ulaşmıştır.⁴⁷³ Bu bakımdan Kayır'ın araştırma bulguları, yaptığımız araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak Osmanoğlu'nun değerler ile ilgili yaptığı çalışmada da Anavo testi sonucunda öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmalarında sınıf düzeylerinin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁷⁴

Tablo 159: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur-yazar değil		38,85	4,22013
Okur-yazar	17	39,76	3,81657
İlkokul mezunu	129	38,32	5,17078
Ortaokul mezunu	110	38,93	4,76277
Lise mezunu	134	37,70	5,36464
Üniversite ve üzeri mezunu	109	38,20	5,15820
Toplam	506	38,32	5,08674

Tablo 159'da sorumluluk değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo 158 incelendiğinde en yüksek ortalama 39,36 ile okur-yazar iken en düşük ortalama 37,70 ile lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 160: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	130,841	5	26,168	1,011	410
Gruplar İçi	12936,005	500	25,872		
Toplam	13066,846	505			

Tablo 160'ın çıktılarında, araştırmaya katılan öğrencilerin sorumluluk değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir [$F(5-500)=1,011$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci babalarının öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların sorumluluk değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,727) testin homojen olduğunu göstermektedir.

⁴⁷³ Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, s.65-69.

⁴⁷⁴ Osmanoğlu, *Ortaokul Proqramının Değerlerimizi Kazandırma Düzeyinin Sınıf Bazında Karşılaştırmalı Analizi: Ardahan İli Örneği*, s.60-90.

Osmanoğlu'nun değerler ile ilgili yaptığı çalışmada da öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmalarında baba öğrenim durumu faktörünün etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁷⁵ Bu bakımdan araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Tablo 161: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

	N	X	S
Okur-yazar değil	46	38,89	4,92715
Okur-yazar	32	38,93	4,14991
İlkokul mezunu	144	38,56	4,97076
Ortaokul mezunu	99	38,16	5,46362
Lise mezunu	96	37,72	5,01047
Üniversite ve üzeri mezunu	89	38,23	5,35559
Toplam	506	38,32	5,08674

Tablo 161'de sorumluluk değeri ölçeği puanının öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 38,93 ile okur-yazar iken en düşük ortalama 37,72 ile lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 162: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	72,791	5	14,558	,560	,731
Gruplar İçi	12994,054	500	25,988		
Toplam	13066,846	505			

Tablo 162'nin çıktılarına göre, katılımcıların sorumluluk değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(5-500)=,560$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların sorumluluk değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,719) testin homojen olduğunu göstermektedir. Osmanoğlu'nun değerler ile ilgili yaptığı çalışmada da öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmalarında anne öğrenim durumu faktörünün etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁷⁶ Bu bakımdan araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

⁴⁷⁵ Osmanoğlu, *Ortaokul Proramının Değerlerimizi Kazandırma Düzeyinin Sınıf Bazında Karşılaştırmalı Analizi: Ardahan İli Örneği*, s.60-90.

⁴⁷⁶ Osmanoğlu, *Ortaokul Proramının Değerlerimizi Kazandırma Düzeyinin Sınıf Bazında Karşılaştırmalı Analizi: Ardahan İli Örneği*, s.60-90.

Tablo 163: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	38,33	4,79147
Memur	69	37,49	4,64195
Ev Hanımı	-	-	-
Serbest Meslek	91	38,98	5,42524
işsiz	20	38,91	3,28795
Emekli	43	39,60	4,85573
Çiftçi	28	37,57	5,47336
Özel Sektör	40	39,25	4,92898
Esnaf ve Zanaatkâr	82	37,46	5,56709
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	38,80	4,31277
Toplam	506	38,32	5,08674

Tablo 163'te sorumluluk değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 39,60 ile emekli iken en düşük ortalama 37,46 ile esnaf ve zanaatkâr olduğu görülmektedir.

Tablo 164: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	320,157	9	35,573	1,384	192
Gruplar İçi	12746,689	496	25,699		
Toplam	13066,846	505			

Tablo 164'e göre, katılımcıların sorumluluk değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(9-496)=1,384, p>.05$]. Elde edilen bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, katılımcıların sorumluluk değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,386) testin homojen olduğunu göstermektedir. Osmanoğlu'nun değerler ile ilgili yaptığı çalışmada da öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmalarında baba meslek durumunun etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁷⁷ Bu bakımdan araştırma, bulgularımızın tam tersi bir sonuca ulaşımıştır.

⁴⁷⁷ Osmanoğlu, *Ortaokul Proramının Değerlerimizi Kazandırma Düzeyinin Sınıf Bazında Karşılaştırmalı Analizi: Ardahan İli Örneği*, s.60-90.

Tablo 165: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	36,84	5,08927
Memur	62	38,03	5,31305
Ev Hanımı	339	38,59	5,03832
Serbest Meslek	3	36,66	7,76745
Emekli	8	41,12	4,25735
Çiftçi	1	28,00	.
Özel Sektör	12	41,16	3,32575
Esnaf ve Zanaatkâr	5	37,00	4,63681
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	37,71	3,68394
Toplam	506	38,32	5,08674

Tablo 165’te sorumluluk değeri ölçeği puanının öğrencilerin anne meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 41,16 ile özel sektör iken en düşük ortalama 28,00 ile çiftçi olduğu görülmektedir.

Tablo 166: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	467,021	8	58,378	2,303	,020
Gruplar İçi	12599,825	497	25,352		
Toplam	13066,846	505			

Tablo 165’e göre, katılımcıların sorumluluk değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(8-497)=2,303$, $p>.05$]. Elde edilen bulgu, öğrencilerin annelerin meslek durumu faktörünün, katılımcıların sorumluluk değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,595) testin homojen olduğunu göstermektedir. Ancak Osmanoğlu’nun değerler ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmalarında anne meslek durumu faktörünün etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁷⁸ Sonuç olarak, sorumluluk değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin,

⁴⁷⁸ Osmanoğlu, *Ortaokul Proramının Değerlerimizi Kazandırma Düzeyinin Sınıf Bazında Karşılaştırmalı Analizi: Ardahan İli Örneği*, s.60-90.

öğrencilerin anne meslek durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Tablo 167: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	38,37	5,10609
15	114	38,06	5,09257
16	113	38,43	5,25574
17	125	38,36	5,18901
18	77	39,01	4,28428
19 +	16	35,62	6,22763
Total	506	38,32	5,08674

Tablo 167’de sorumluluk değeri ölçeğinin öğrencilerin yaş seviyelerine göre değişimi verilmektedir. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 39,01 ile 18 yaş iken en düşük ortalama 35,62 ile 19+ olduğu görülmektedir.

Tablo 168: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	162,659	5	32,532	1,261	,280
Gruplar İçi	12904,187	500	25,808		
Toplam	13066,846	505			

Tablo 168’in çıktılarında, katılımcıların sorumluluk değeri ölçeği ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F(5-500)=1,261$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, araştırmaya katılan öğrencilerin sorumluluk değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,351) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 169: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	39,10	4,43328
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	38,15	5,11748
10.000 tl ve üzeri	137	37,64	5,66041
Toplam	506	38,32	5,08674

Tablo 169’da sorumluluk değeri ölçeğinin öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 39,10 ile 4999 tl ve altı iken en düşük ortalama 37,32 ile 10000 tl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 170: Sorumluluk Değeri Ölçeği Toplam Puanının Araştırmaya Katılanların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	169,834	2	84,917	3,312	,037	1,3;3-1
Gruplar İçi	12897,012	503	25,640			
Toplam	13066,846	505				

Tablo 170'in çıktıklarına göre, katılımcıların sorumluluk değeri ölçeğine ulaşma düzeyinden aldığı puanlar, gelir düzeylerine göre farklılaşmaktadır [F(2-503)=3,312, p<.05]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir düzeylerinin katılımcıların sorumluluk değeri ölçeği gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin gelir düzeyleri arttıkça sorumluluk değeri ölçeği ifadelerinin gerçekleştirmeleri de artmaktadır. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin gelir düzeyleri ile değerler gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin gelir düzeyi 4999 tl ve altı olanların 1000 tl ve üzeri olanlarla arasında karşılıklı anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,058) testin homojen olduğunu göstermektedir. Ancak Osmanoğlu'nun değerler ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmalarında öğrencilerin gelir düzeyi faktörünün etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁷⁹ Sonuç olarak, sorumluluk değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin gelir düzeylerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

⁴⁷⁹ Osmanoğlu, *Ortaokul Proramının Değerlerimizi Kazandırma Düzeyinin Sınıf Bazında Karşılaştırmalı Analizi: Ardahan İli Örneği*, s.60-90.

3.7. Öz Denetim Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 171: Öz Denetim Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Başarılı insanların genellikle güçlü bir iradeye sahip olduklarını düşünürüm.	4,40	0,86
Olumsuz duygularımın neler olduğunu bilir, onları düzeltme gücü ve iradesini kendimde bulurum.	4,30	0,91
Plan ve hedeflerim zor olsa da onlara bağlı kalacak yollar bulabilirim.	4,05	0,92
Bir konu hakkında karar vermeden önce destekleyen ve karşıt olan tüm yönleri tartarım.	4,03	0,88
Beni, hedeflerimden alıkoyan durumlara karşı durabilirim.	3,97	0,97
Biriyle ciddi bir anlaşmazlığa düştüğümde veya sınırlendiğimde karşımdakine tepki vermeden önce kendimi kontrol edebilirim.	3,71	1,08
Karar verme sorumluluğunu almak yerine, kararları başkalarının almasını tercih ederim.	2,57	1,48

Tablo 171’de öz denetim değeri ile ilgili ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek ifade X: 4,40 ile “Başarılı insanların genellikle güçlü bir iradeye sahip olduklarını düşünürüm.” iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 3,71 ile “Biriyle ciddi bir anlaşmazlığa düştüğümde veya sınırlendiğimde karşımdakine tepki vermeden önce kendimi kontrol edebilirim.” olmuştur.

Tablo 172: Öz denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	267	26,82	3,84965	504	-1,349	,178
Erkek	239	27,30	4,18435			

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz denetim değeri ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 172’de gösterilmiştir. Öz denetim değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 26,82, erkeklerin ise 27,30’dur. Buna göre erkeklerin öz denetim değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyi kızlara göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bulgularda, araştırmaya katılan öğrencilerin öz denetim sorularının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir fark

oluşturmadığı görülmektedir [t(504)=-1349, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 173: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	379	26,93	4,03928	493	-1,265	,206
Hayır	116	27,47	3,96608			

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz denetim değeri ölçeği toplam puanlarının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediği ile ilgili t-testi sonuçları tablo 173'te gösterilmiştir. Öz denetim değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde okul dışı din eğitimi alma durumu evet diyenlerin aritmetik ortalaması 26,93, hayır diyenlerin ise 27,47'dir. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların öz denetim değerine ilişkin ölçeğin gerçekleşme düzeyleri, almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu bulgularda, araştırmaya katılan öğrencilerin öz denetim değeri sorularının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(493)=-1,265, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 174: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	26,77	3,18053
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	27,62	4,97685
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	26,94	4,33982
Anadolu Lisesi	130	26,70	4,19014
Güzel Sanatlar Lisesi	45	26,77	2,01008
Spor Lisesi	45	28,13	3,18091
Sosyal Bilimler Lisesi	46	26,89	4,18584
Toplam	506	27,05	4,01444

Tablo 174'te öz denetim değeri ölçeği puanlarının okul türüne göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Spor Lisesi öğrencilerinin öz denetim değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyleri bakımından en yüksek orana sahip oldukları (X: 28,13) puanlar birbirlerine çok yakın olsa da en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin Anadolu Lisesi öğrencileri (X:26,70) olduğu görülmektedir.

Tablo 175: Öz denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	105,001	6	17,500	1,087	,369	1-5-6;3,2-5-6
Gruplar İçi	8033,450	499	16,099			
Toplam	8138,451	505				

Tablo 175'in çıktılarında, katılımcıların öz denetim değeri ölçeğinden aldığı puanların lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [F(6-499)=1,087, p<.05]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin öz denetim değeri ölçeğini kazanmalarında farklı etkilere sahip olduğunu gösterir.

Yapılan analiz çıktıları değerlendirildiğinde, lise türlerine göre bu kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmektedir. Farkın kaynağının tespiti için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Meslek Lisesinin, Çok Programlı, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,000) testin homojen olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, öz denetim değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türlerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 176: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	Ss
9. Sınıf	139	26,59	3,70021
10. Sınıf	124	27,14	3,69727
11. Sınıf	140	27,32	4,37005
12. Sınıf	103	27,20	4,28257
Toplam	506	27,05	4,01444

Tabloda 176'da öz denetim değeri ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde öz denetim değeri puan ortalaması en yüksek 11. sınıfların sahip olduğu (X:27,32) en düşük ise az bir farkla 9. sınıflar (X:26,59) olduğu görülmektedir.

Tablo 177: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	42,370	3	14,123	,876	,453
Gruplar İçi	8096,080	502	16,128		
Toplam	8138,451	505			

Tablo 177'nin sonuçlarında, katılımcıların öz denetim değeri ölçeğinden aldığı puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [F(3-502)=1,118, p>.05]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin öz denetim ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (.091) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 178: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur-yazar değil	5	28,57	3,50510
Okur-yazar	17	28,64	4,76893
İlkokul mezunu	129	26,80	4,46878
Ortaokul mezunu	110	27,00	4,39140
Lise mezunu	134	26,86	3,66202
Üniversite ve üzeri mezunu	109	27,29	3,30629
Toplam	506	27,05	4,01444

Tablo 178'de öz denetim değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 28,57 ile okur-yazar iken en düşük ortalama 26,86 ile lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 179: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	78,511	5	15,702	,974	,433
Gruplar İçi	8059,939	500	16,120		
Toplam	8138,451	505			

Tablo 179'un çıktılarına göre, katılımcıların öz denetim değeri ölçeğinden aldığı puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F(5-500)=,974, p>.05]. Bu verilere göre, öğrenci babalarının öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların öz denetim değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (.016) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Tablo 180: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

	N	X	S
Okur-yazar değil	46	27,36	4,65407
Okur-yazar	32	26,84	4,48013
İlkokul mezunu	144	26,84	3,89309
Ortaokul mezunu	99	27,24	4,51774
Lise mezunu	96	26,69	3,78951
Üniversite ve üzeri mezunu	89	27,49	3,31019
Toplam	506	27,05	4,01444

Tablo 180’de öz denetim değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 27,49 ile üniversite ve üzeri mezunu iken en düşük ortalama 26,69 ile lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 181: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	45,519	5	9,104	,562	,729
Gruplar İçi	8092,931	500	16,186		
Toplam	8138,451	505			

Tablo 181’in çıktıklarına göre, öğrencilerin öz denetim değeri ölçeğinden aldığı puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(5-500)=,562$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların öz denetim değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den küçük çıkması (,043) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Tablo 182: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	26,94	4,39559
Memur	69	26,53	3,80626
Ev Hanımı	-	-	-
Serbest Meslek	91	27,50	4,18827
işsiz	20	27,41	3,14667
Emekli	43	28,20	2,84151
Çiftçi	28	26,89	4,17523
Özel Sektör	40	27,70	3,47297
Esnaf ve Zanaatkar	82	26,18	4,23428
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	28,13	2,50333
Toplam	506	27,05	4,01444

Tablo 182’de öz denetim değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 28,13 ile diğer iken en düşük ortalama 26,18 ile esnaf ve zanaatkâr olduğu görülmektedir.

Tablo 183: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	210,983	9	23,443	1,467	,157
Gruplar İçi	7927,467	496	15,983		
Toplam	8138,451	505			

Tablo 183’ün çıktıklarına göre, katılımcıların öz denetim değeri ölçeğinden aldığı puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F(9-496)=1,467, p>.05]. Bu bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, araştırmaya katılan öğrencilerin öz denetim değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,189) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 184: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	26,78	4,02883
Memur	62	27,22	4,06270
Ev Hanımı	339	26,97	4,08624
Serbest Meslek	3	23,33	3,78594
Emekli	8	29,00	1,41421
Çiftçi	1	32,00	.
Özel Sektör	12	29,00	3,01511
Esnaf ve Zanaatkar	5	26,40	3,50714
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	28,14	2,26779
Toplam	506	27,05	4,01444

Tablo 184’te öz denetim değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin anne meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 29,00 ile emekli iken en düşük ortalama 23,33 ile serbest meslek olduğu görülmektedir.

Tablo 185: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	161,444	8	20,180	1,977	,264
Gruplar İçi	7977,007	497	16,050		
Toplam	8138,451	505			

Tablo 185'in çıktıklarına göre, katılımcıların öz denetim değeri ölçeğinden aldığı puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(8-497)=1,977$, $p>.05$]. Bu bulgu, anne meslek durumu faktörünün, katılımcıların öz denetim değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,461) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 186: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	27,01	3,76161
15	114	26,39	3,72178
16	113	27,40	3,38494
17	125	27,55	4,34306
18	77	27,31	4,29584
19 +	16	24,31	5,65354
Toplam	506	27,05	4,01444

Tablo 186'da öz denetim değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin yaş seviyelerine göre değişimi verilmektedir. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip öğrenciler yaş seviyesi 17 yaş olanlar iken ($X: 27,55$) en düşük ortalamaya sahip öğrenciler 19+ yaş olan ($24,31$) öğrencilerdir.

Tablo 187: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	220,087	5	44,017	2,779	,017	1-5;2-4
Gruplar İçi	7918,364	500	15,837			
Toplam	8138,451	505				

Tablo 187'nin çıktıklarında, katılımcıların öz denetim değeri ölçeği ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir [$F(5-500)=2,779$, $p<.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, katılımcıların öz denetim değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. LSD testi sonuçlarında da, öğrencilerin yaş seviyeleri ile saygı değerinin gerçekleşme

düzeinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görölmektedir. Nitekim öğrencilerin yaşı 14 ve altı olanların 18 yaş olanlarla; 15 olanların ise 17 yaş olanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,012) testin homojen olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, öz denetim değeri ölçeğinin gerçekleştirme düzeyinin, öğrencilerin yaş düzeyine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 188: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	27,17	4,26836
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	26,91	4,02481
10.000 tl ve üzeri	137	27,12	3,69309
Toplam	506	27,05	4,01444

Tablo 188'de öz denetim değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 27,17 ile 4999 tl ve altı iken en düşük ortalama 26,91 ile 5000 tl 9999 tl arası olduğu görölmektedir.

Tablo 189: Öz Denetim Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	7,245	2	3,623	,224	,799
Gruplar İçi	8131,205	503	16,165		
Toplam	8138,451	505			

Tablo 189'un çıktılarına göre, katılımcıların öz denetim değeri ölçeğinin gerçekleştirme düzeyinden aldığı puanlar, gelir düzeylerine göre farklılaşmamaktadır [F(2-503)=,224 p>.05]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir düzeylerinin öz denetim değeri ölçeği gerçekleştirme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,572) testin homojen olduğunu göstermektedir.

3.8. Yardımseverlik Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 190: Yardımseverlik Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın toplumsal sorunları çözmede etkili olduğunu düşünürüm.	4,48	0,82
Paylaşma ve yardımlaşmanın İslam Dininde öne çıkan değerlerden olduğuna inanırım.	4,45	0,91
Toplu taşımada yolculuk yaparken hamile, yaşlı ve engelli kişilere yer veririm.	4,34	0,93
Yardıma ihtiyaç duyan birine yardım edemediğimde üzülürüm.	4,30	0,96
Sahip olduğum maddi olanakları başkalarıyla paylaşmaktan mutluluk duyarım.	4,16	1,01
Okulda veya çevremde ihtiyaç sahiplerine yardım için düzenlenen sosyal ve eğitsel etkinliklere katılırım.	3,84	1,19
Sonradan bana fayda sağlamayacağını düşündüğüm kişi ve kurumlara yardım etmem.	3,21	1,52
Doğal afetlerde yardım toplayan kuruluşlara bağış yapmak yerine devletin bu kişilere yardım etmesi gerektiğini düşünürüm.	2,71	1,50
Yardım etme konusunda başkaları ve kendim arasında tercih yapacak olsam kendime yardım etmeyi tercih ederim.	2,57	1,26

Tabloda 190’da yardımseverlik değeri ile ilgili ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek ifade X: 4,48 ile “Sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın toplumsal sorunları çözmede etkili olduğunu düşünürüm.” iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 2,71 ile “Doğal afetlerde yardım toplayan kuruluşlara bağış yapmak yerine devletin bu kişilere yardım etmesi gerektiğini düşünürüm.” olmuştur.

Tablo 191: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	267	268,16	71597,50	27993,500	,017
Erkek	239	237,13	56673,50		
Toplam	506				

Araştırmaya katılan öğrencilerin yardımseverlik değeri ölçeği toplam puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişip-değişmediğine ilişkin Mann-Whitney U- Testi sonuçları tablo 191’de gösterilmiştir. Sig değerinin ,05 den küçük olması nedeniyle varyanslar homojen dağılmadığı için t-testi yerine Mann-Whitney U- Testi kullanılmıştır. Buna göre yardımseverlik değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme

düzeyinde araştırmaya katılan öğrencilerin yardımseverlik değeri sorularının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($p < ,05$) Zira sıra ortalaması incelendiğinde kızların aldıkları puanın, erkeklerin aldıkları puana göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Göldağ bu boyuttaki ölçek sorularında cinsiyetin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan Göldağ'ın araştırma bulguları, bulgularımızı destekler niteliktedir.⁴⁸⁰ Sonuç olarak, yardımseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 192: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	379	34,14	6,08935	493	,246	,806
Hayır	116	33,98	6,26652			

Araştırmaya katılan öğrencilerin yardımseverlik değeri ölçeği toplam puanlarının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 192'de gösterilmiştir. Yardımseverlik değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde okul dışı din eğitimi alma durumu evet diyenlerin aritmetik ortalaması 34,14, hayır diyenlerin ise 33,98'dir. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların yardımseverlik değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyleri, almayanlara göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bu bulgularda, araştırmaya katılan öğrencilerin yardımseverlik değeri sorularının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$t(493) = ,246, p > ,05$]. Ayrıca sig değerinin ,05 den küçük olması varyansların homojen dağılmadığını göstermektedir.

⁴⁸⁰ Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.260-380.

Tablo 193: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	34,29	4,06394
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	32,95	5,00354
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	32,92	5,38564
Anadolu Lisesi	130	32,17	5,70389
Güzel Sanatlar Lisesi	45	42,22	4,34788
Spor Lisesi	45	37,24	7,42586
Sosyal Bilimler Lisesi	46	32,65	5,56264
Toplam	506	34,10	6,10331

Tablo 193'te yardımseverlik değeri ölçeği puanlarının okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin değerlerle ilgili kazanımları gerçekleşme düzeyleri bakımından en yüksek orana sahip oldukları (X: 42,22) en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin Anadolu Lisesi öğrencileri (X:32,17) olduğu görülmektedir.

Tablo 194: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4227,691	6	704,615	24,109	,000	1,4-5;2-5-6;3-5-6;4-1-5-
Gruplar İçi	14583,757	499	29,226			6;5,1,2,3,4,6,7;6
Toplam	18811,449	505				,2,3,4,-5,7;7-5-6

Tablo 194'ün çıktılarında, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğinden aldığı puanların lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(6-499)=24,109$, $p<.05$]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin yardımseverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz çıktıları değerlendirildiğinde, lise türlerine göre bu kazanımlara öğrencilerin sahip olma düzeylerinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Farkın kaynağının tespiti için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin anadolu ve Güzel Sanatlar Lisesi ile; Çok Programlı Anadolu Lisesinin Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Meslek Lisesinin Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile, Anadolu Lisesinin Fen, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin tüm okul türleri ile, Sosyal Bilimler Lisesinin ise Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,000) testin homojen olmadığını göstermektedir. Konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Göldağ ve Danışmaz, bu boyuttaki ölçek

sorularında okul türünün etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan Göldağ ve Danışmaz'ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir.⁴⁸¹ Sonuç olarak, yardımseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türlerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 195: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanlarının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
9. Sınıf	139	34,65	6,76276
10. Sınıf	124	34,46	5,99652
11. Sınıf	140	33,17	5,42081
12. Sınıf	103	34,18	6,11451
Toplam	506	34,10	6,10331

Tablo 195’de yardımseverlik değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde yardımseverlik değeri ölçeğinin puan ortalaması en yüksek 9. sınıfların sahip olduğu (X:34,65) en düşük ise az bir farkla 11. sınıflar (X:33,17) olduğu görülmektedir.

Tablo 196: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	179,122	3	59,707	1,609	,186
Gruplar İçi	18632,326	502	37,116		
Toplam	18811,449	505			

Tablo 196’nın çıktıları incelendiğinde, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğinden aldıkları puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(3-502)=1,118$, $p>.05$]. Bu veri, lise türlerinin öğrencilerin yardımseverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den küçük çıkması (,020) testin homojen olmadığını göstermektedir.

⁴⁸¹ Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.260-380; Danışmaz, *Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Diğergamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, s.110.

Tablo 197: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur-yazar değil	7	34,85	4,18045
Okur-yazar	17	34,00	4,67707
İlkokul mezunu	129	34,24	6,31191
Ortaokul mezunu	110	35,03	6,02126
Lise mezunu	134	33,35	6,51130
Üniversite ve üzeri mezunu	109	33,88	5,68028
Toplam	506	34,10	6,10331

Tablo 197’de yardımseverlik değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 35,03 ile ortaokul mezunu iken en düşük ortalama 33,88 ile üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 198: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	181,702	5	36,340	,975	,432
Gruplar İçi	18629,747	500	37,259		
Toplam	18811,449	505			

Tablo 198’e göre, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğinden aldığı puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F(5-500)=,975, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci babalarının öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,207) testin homojen olduğunu göstermektedir. Konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Göldağ, bu boyuttaki ölçek sorularında baba öğrenim durumunun etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan Göldağ’ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir.⁴⁸²

⁴⁸² Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.260-380.

Tablo 199: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

	N	X	S
Okur-yazar değil	46	34,08	4,68485
Okur-yazar	32	32,46	5,92417
İlkokul mezunu	144	34,84	6,35617
Ortaokul mezunu	99	34,37	6,40087
Lise mezunu	96	33,70	5,92749
Üniversite ve üzeri mezunu	89	33,64	6,21627
Toplam	506	34,10	6,10331

Tablo 199’da yardımseverlik değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 34,84 ile ilkökul mezunu iken en düşük ortalama 32,46 ile okur-yazar olduğu görülmektedir.

Tablo 200: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	205,002	5	41,000	1,102	,358
Gruplar İçi	18606,447	500	37,213		
Toplam	18811,449	505			

Tablo 200’ün çıktıklarına göre, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(5-500)=1,102$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,172) testin homojen olduğunu göstermektedir. Konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Göldağ, bu boyuttaki ölçek sorularında anne öğrenim durumunun etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan Göldağ’ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir.⁴⁸³

⁴⁸³ Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.260-380.

Tablo 201: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	34,03	5,91381
Memur	69	33,40	6,15563
Ev Hanımı	-	-	-
Serbest Meslek	91	34,62	6,73407
İşsiz	20	34,00	5,35978
Emekli	43	35,25	5,54245
Çiftçi	28	35,46	6,63036
Özel Sektör	40	34,55	5,62481
Esnaf ve Zanaatkâr	82	32,92	6,29085
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	34,26	4,58984
Toplam	506	34,10	6,10331

Tablo 201’de yardımseverlik değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 35,46 ile diğer çiftçi en düşük ortalama 32,92 ile esnaf ve zanaatkâr olduğu görülmektedir.

Tablo 202: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	290,105	9	32,234	,863	,558
Gruplar İçi	18521,343	496	37,341		
Toplam	18811,449	505			

Tablo 202’nin çıktılarına göre, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(9-496)=,558, p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,813) testin homojen olduğunu göstermektedir. Konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Göldağ, bu boyuttaki ölçek sorularında baba meslek durumunun etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan Göldağ’ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir.⁴⁸⁴

⁴⁸⁴ Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.260-380.

Tablo 203: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	33,46	6,21095
Memur	62	32,61	7,12961
Ev Hanımı	339	34,35	5,92987
Serbest Meslek	3	32,66	4,93288
Emekli	8	35,37	6,54517
Çiftçi	1	33,00	.
Özel Sektör	12	36,41	4,73782
Esnaf ve Zanaatkâr	5	36,00	5,43139
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	35,71	5,49892
Toplam	506	34,10	6,10331

Tablo 203'te yardımseverlik değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin anne meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 36,41 ile diğer özel sektör en düşük ortalama 32,61 ile memur olduğu görülmektedir.

Tablo 204: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	307,465	8	38,433	1,032	,410
Gruplar İçi	18503,983	497	37,231		
Toplam	18811,449	505			

Tablo 204'e göre, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğinden aldığı puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(8-497)=1,032, p>.05]. Elde edilen bulgu, öğrenci anneleri meslek durumu faktörünün, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,868) testin homojen olduğunu göstermektedir. Ancak konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Göldağ, bu boyuttaki ölçek sorularında anne meslek durumunun etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁸⁵

⁴⁸⁵ Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.260-380.

Tablo 205: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	35,11	6,81200
15	114	35,65	6,27374
16	113	33,73	6,04155
17	125	32,81	5,10595
18	77	34,48	6,32166
19 +	16	30,06	5,09207
Toplam	506	34,10	6,10331

Tablo 205’de yardımseverlik değeri ölçeğinin öğrencilerin yaş seviyelerine göre değişimi verilmektedir. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip öğrenciler yaş seviyesi 14 ve altı yaş olanlar iken (35,11) en düşük ortalamaya sahip 19+ yaş olan (30,06) öğrencilerdir. 18 yaş ortalaması istisna tutulursa yaş seviyesi arttıkça öğrencilerin yardımsever davranış gösterme oranları düşmektedir.

Tablo 206: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	832,632	5	166,526	4,631	,000	1,6;2,4,6;4 ,2;6-1-2
Gruplar İçi	17978,816	500	35,958			
Toplam	18811,449	505				

Tablo 206’nın çıktılarında, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeği ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F(5-500)=4,631$, $p<.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca farkın kaynağının tespiti için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda 14, 15 yaşındaki öğrencilerin karşılıklı olarak 19 yaşındaki öğrencilerle; 15 yaşındaki öğrenciler ile 17 yaşındaki öğrenciler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den küçük çıkması (,011) testin homojen olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, yardımseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin yaş durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 207: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	34,58	6,47602
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	34,14	5,51022
10.000 tl ve üzeri	137	33,45	6,45916
Toplam	506	34,10	6,10331

Tablo 207’de yardımseverlik değeri ölçeğinin öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 34,58 ile 4999 tl ve altı iken en düşük ortalama 33,45 ile 10.000 tl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 208: Yardımseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	95,855	2	47,928	1,288	,277
Gruplar İçi	18715,593	503	37,208		
Toplam	18811,449	505			

Tablo 208’e göre, katılımcıların yardımseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puanların, gelir düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [F(2-503)=1,288 p>.05]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir düzeylerini yardımseverlik değeri ölçeği gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den küçük çıkması (,031) testin homojen olmadığını göstermektedir. Ancak konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Göldağ bu boyuttaki ölçek sorularında aylık gelirin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁸⁶

3.9. Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 209: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Peygamberimiz Hz. Muhammed’in dostluk, kardeşlik ve arkadaşlığa önem verdiği inandırım.	4,61	0,86
Sıkıntısı olan arkadaşlarımların sorunlarını dinler ve onlara destek olmaya çalışırım	4,54	0,79
Yanımda bulunmasalar da her durum ve şartta dost ve arkadaşlarımların haklarını savunurum.	4,25	0,97

⁴⁸⁶ Göldağ, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, s.260-380.

Ödevlerini yapamadıklarında, arkadaşlarıma elimden geldiğince destek olmaya çalışırım.	4,24	1,02
Kavga ettiğim/küstüğüm arkadaşımın sırrını başkalarına açıklarım.	3,98	1,50
Hedeflerime ulaşmam söz konusu olduğunda başkalarını dikkate almam.	3,11	1,48
Olumlu özelliklere sahip olan arkadaşlardan çok, bana faydası dokunacak arkadaşlıklar edinirim.	3,02	1,46
Arkadaşımın hatıra olarak verdiği eşyayı özenle korur ve saklarım.	1,34	0,72

Tablo 209’da dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ile ilgili ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek ifade X: 4,61 ile “Peygamberimiz Hz. Muhammed’in dostluk, kardeşlik ve arkadaşlığa önem verdiği inandırır.” iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 1,34 ile “Arkadaşımın hatıra olarak verdiği eşyayı özenle korur ve saklarım.” olmuştur.

Tablo 210: Dostluk, Arkadaşlık ve Kardeşlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	266	29,17	3,10246	502	,373	,709
Erkek	238	29,06	3,49015			

Araştırmaya katılan öğrencilerin Dostluk, Arkadaşlık ve Kardeşlik toplam puanlarının cinsiyetlere göre değişip-değişmediğiyle ilgili t-testi sonuçları tablo 210’da verilmiştir. Dostluk, arkadaşlık ve kardeşlik değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 29,17, erkeklerin 29,06’dır. Buna göre kızların dostluk, arkadaşlık ve kardeşlik değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyi erkeklere göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bulgulara göre, katılımcıların dostluk, arkadaşlık ve kardeşlik sorularının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t(502)=,373, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Kayır bu boyuttaki kazanımlarda cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır.⁴⁸⁷ Bu bakımdan Kayır’ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

⁴⁸⁷ Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, s.65-69.

Tablo 211: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	377	29,33	3,16069	491	2,348	,019
Hayır	116	28,54	3,25815			

Araştırmaya katılan öğrencilerin dostluk, arkadaşlık ve kardeşlik değeri ölçeği toplam puanlarının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 211’de gösterilmiştir. Dostluk, arkadaşlık ve kardeşlik değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde okul dışı din eğitimi alma durumu evet diyenlerin aritmetik ortalaması 29,33, hayır diyenlerin ise 28,54’tür. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların dostluk, arkadaşlık ve kardeşlik değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyleri, almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t- testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı çıkmıştır. Bu bulgularda, katılımcıların dostluk, arkadaşlık ve kardeşlik değeri sorularının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(491)=2,348$, $p<.05$]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere, her iki grubun ortalamaları da yüksek seviyededir. Evet diyen grubun ortalaması (X:29,33) iken hayır diyen grubun ortalaması (X:28,54)’tür. Sonuç olarak, dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul dışı din eğitim alma durumlarına göre farklılaşığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 212: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeğinin Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	30,20	3,38238
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	28,90	3,70289
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	28,84	3,09258
Anadolu Lisesi	130	28,64	3,29872
Güzel Sanatlar Lisesi	43	30,06	2,47266
Spor Lisesi	45	29,60	2,50817
Sosyal Bilimler Lisesi	46	28,50	3,64387
Toplam	504	29,12	3,28837

Tablo 212’de dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinin okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin değerlerle ilgili kazanımları gerçekleşme düzeyi bakımından en

yüksek orana sahip oldukları (X: 30,06) en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin ise Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri (X:28,50) olduğu görülmektedir.

Tablo 213: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	186,144	6	31,024	2,935	,008	1,4;4,1
Gruplar İçi	5252,981	497	10,569			
Toplam	5439,125	503				

Tablo 213'e göre, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinden aldıkları puanlar, lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [F(6-499)=2,935, p<.05]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan analiz çıktıları değerlendirildiğinde, lise türlerine göre bu değerlere öğrencilerin ulaşma düzeyinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Farkın kaynağının tespiti için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin Anadolu Lisesi ile; Anadolu Lisesinin de Fen Lisesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,009) testin homojen olmadığını gösterir. Konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Kayır, bu boyuttaki kazanımlarda okul türünün etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁸⁸ Bu bakımdan Kayır'ın araştırma bulguları yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sonuç olarak, dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin lise türlerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 214: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
9. Sınıf	137	28,93	3,53180
10. Sınıf	124	29,13	3,06126
11. Sınıf	140	29,17	3,32911
12. Sınıf	103	29,29	3,19507
Toplam	504	29,12	3,28837

⁴⁸⁸ Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, s.65-69.

Tablo 214’te dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeği puan ortalaması en yüksek 12. sınıfların sahip olduğu (X:29,29) en düşük ise az bir farkla 9. sınıflar (X:28,93) olduğu görülmektedir.

Tablo 215: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	8,249	3	2,750	,253	,859
Gruplar İçi	5430,876	500	10,862		
Toplam	5439,125	503			

Tablo 215’e göre, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinden aldıkları puanlar, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [F(3-500)=,253, p>.05]. Bu bulgu lise türlerinin, öğrencilerin dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,619) testin homojen olduğunu göstermektedir. Ancak Konuyla bağlantılı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Kayır, bu boyuttaki kazanımlarda sınıf düzeyinin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁸⁹

Tablo 216: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur-yazar değil	7	30,57	2,29907
Okur-yazar	17	29,23	2,77330
İlkokul mezunu	129	29,04	3,46379
Ortaokul mezunu	109	28,91	2,67751
Lise mezunu	134	29,06	2,89204
Üniversite ve üzeri mezunu	108	29,38	4,13969
Toplam	504	29,12	3,28837

Tablo 216’da dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 30,57 ile okur-yazar değil iken en düşük ortalama 28,91 ile ortaokul mezunu olduğu görülmektedir.

⁴⁸⁹ Kayır, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*, s.65-69.

Tablo 217: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	28,312	5	5,662	,521	,760
Gruplar İçi	5410,813	498	10,865		
Toplam	5439,125	503			

Tablo 217'ye göre, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile katılımcıların baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(5-500)=,521, p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci babalarının öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,007) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Tablo 218: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

	N	X	S
Okur-yazar değil	46	29,50	2,58844
Okur-yazar	32	28,81	4,29131
İlkokul mezunu	144	29,15	2,96204
Ortaokul mezunu	99	29,07	3,31124
Lise mezunu	96	28,84	3,53130
Üniversite ve üzeri mezunu	87	29,36	3,46113
Toplam	504	29,12	3,28837

Tablo 218'de dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 29,36 ile üniversite ve üzeri iken en düşük ortalama 28,81 ile okur-yazar mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 219: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	22,720	5	4,544	,418	,836
Gruplar İçi	5416,405	498	10,876		
Toplam	5439,125	503			

Tablo 219'a göre, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(5-500)=,418, p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi

sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,484) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 220: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	29,27	2,89971
Memur	69	29,13	4,24927
Ev Hanımı	-	-	-
Serbest Meslek	91	29,36	3,03870
İşsiz	20	28,41	2,71221
Emekli	42	29,42	2,77746
Çiftçi	28	28,67	3,45397
Özel Sektör	40	29,57	3,04570
Esnaf ve Zanaatkâr	81	28,61	3,65913
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	28,73	3,15021
Toplam	504	29,12	3,28837

Tablo 220'de dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin baba meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 29,57 ile özel sektör iken en düşük ortalama 28,41 ile işsiz olduğu görülmektedir.

Tablo 221: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	55,841	9	6,205	,569	,822
Gruplar İçi	5383,284	494	10,897		
Toplam	5439,125	503			

Tablo 221'e göre, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(9-494)=,569, p>.05$]. Bu bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,132) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 222: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	29,08	3,15175
Memur	61	29,60	3,29787
Ev Hanımı	339	29,01	3,36795
Serbest Meslek	3	29,00	2,00000
Emekli	7	29,71	2,92770
Çiftçi	1	29,00	.
Özel Sektör	12	29,58	2,35327
Esnaf ve Zanaatkâr	5	29,40	2,30217
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	29,28	4,30946
Toplam	504	29,12	3,28837

Tablo 222’de dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin baba meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 29,71 ile emekli iken en düşük ortalama 29,00 ile çiftçi olduğu görülmektedir.

Tablo 223: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	24,163	8	3,020	,276	,974
Gruplar İçi	5414,962	495	10,939		
Toplam	5439,125	503			

Tablo 223’ün çıktılarına göre, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(8-495)=276$, $p>.05$]. Elde edilen bulgu, öğrencilerin annelerin meslek durumu faktörünün, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,772) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 224: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	29,62	2,71517
15	112	29,03	3,39562
16	113	28,99	3,46022
17	125	29,15	3,40317
18	77	29,48	2,93172
19 +	16	26,87	3,44238
Toplam	504	29,12	3,28837

Tablo 224’de dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin yaş seviyelerine göre değişimi verilmektedir. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip öğrenciler yaş seviyesi 14 ve altı yaş olanlar iken (29,62) en düşük ortalamaya sahip 19+ yaş olan (26,87) öğrencilerdir.

Tablo 225: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	108,866	5	21,773	2,034	,072
Gruplar İçi	5330,259	498	10,703		
Toplam	5439,125	503			

Tablo 225’in çıktılarında, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeği ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F(5-500)=2,034$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,537) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 226: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	29,35	3,34920
5.000 tl ve 9999 tl arası	203	29,01	3,10535
10.000 tl ve üzeri	136	29,00	3,48435
Toplam	504	29,12	3,28837

Tablo 226’da dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinin öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 29,35 ile 4999 tl ve altı iken en düşük ortalama 29,00 ile 10.000 tl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 227: Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	12,599	2	6,300	,582	,559
Gruplar İçi	5426,526	501	10,831		
Toplam	5439,125	503			

Tablo 227’de, katılımcıların dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puanların, gelir düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(2-503)=,582$ $p>.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir

düzeylerinin dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeği gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,428) testin homojen olduğunu göstermektedir.

3.10. Vatanseverlik (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik, Gazilik) Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 228: Vatanseverlik Değeri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyi Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Milli sembollerimiz olan bayrak, marş, vatan gibi değerlere önem veririm.	4,71	0,64
Şehitlik ve gaziliğin, İslam dininde ve kültürümüzde önemli değerler olduğunun bilincindeyim.	4,67	0,71
Vatanımı ve milletimi her koşulda ve şartta savunurum.	4,62	0,72
Atalarımızın bizlere bıraktığı tarihi ve kültürel tüm mirasları özenle korur ve onlara sahip çıkarım.	4,60	0,74
Gerektiği takdirde vatanımı korumak için gazi veya şehit olmaktan geri durmam.	4,57	0,81
Milli ve manevi değerleri yaşar ve onların yaşanması için çaba sarf ederim.	4,50	0,77
Ülkemin ve milletimin iyiliği için dua ederim.	4,49	0,88
Milli değerlerden kesinlikle ödün vermeyen bir düşünce sistemi içinde yaşarım.	4,37	0,96

Tablo 228’de vatanseverlik değeri ile ilgili ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek ifade X: 4,71 ile “Milli sembollerimiz olan bayrak, marş, vatan gibi değerlere önem veririm.” iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 4,37 ile “Milli değerlerden kesinlikle ödün vermeyen bir düşünce sistemi içinde yaşarım.” olmuştur. Vatanseverlik değeri ölçeği, ölçekler içerisinde en yüksek ortalamalara sahiptir.

Tablo 229: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	267	36,37	4,65372	504	-1,013	,311
Erkek	239	36,79	4,47943			

Araştırmaya katılan öğrencilerin vatanseverlik değeri ölçeği toplam puanının cinsiyete göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 229’da gösterilmiştir. Vatanseverlik değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 36,37, erkeklerin 36,79’dur. Buna göre erkeklerin vatanseverlik

değerine ilişkin ölçeğin gerçekleşme düzeyi kızlara göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Bulgulara göre, katılımcıların vatanseverlik değeri sorularının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(504)=-1,013, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 230: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi alma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	379	252,86	95835,00	20139,000	,153
Hayır	116	232,11	26925,00		
Toplam	495				

Araştırmaya katılan öğrencilerin vatanseverlik değeri ölçeği toplam puanlarının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin yapılan Mann-Whitney U- Testi sonuçları tablo 230’da gösterilmiştir. Sig değerinin ,05 den küçük olması nedeniyle varyanslar homojen dağılmadığı için t-testi yerine Mann-Whitney U- Testi kullanılmıştır. Sıra ortalaması incelendiğinde kızların aldıkları puanın erkeklerin aldıkları puana göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların vatanseverlik değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyleri, almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak vatanseverlik değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde katılımcıların yardımseverlik değeri sorularının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. (p<.05)

Tablo 231: Vatanseverlik (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik ve Gazilik) Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	36,92	4,27577
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	35,95	4,66036
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	35,67	4,78258
Anadolu Lisesi	130	36,06	4,40083
Güzel Sanatlar Lisesi	45	39,46	2,11703
Spor Lisesi	45	38,02	4,66851
Sosyal Bilimler Lisesi	46	36,13	5,26881
Toplam	506	36,57	4,57237

Tablo 231’de vatanseverlik değeri ölçeğinin okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin vatanseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyi bakımından en yüksek orana sahip oldukları (X: 39,46) en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin Çok Programlı Anadolu Lisesi öğrencileri (X:35,95) olduğu görülmektedir.

Tablo 232: Vatanseverlik (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik ve Gazilik) Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	627,273	6	104,545	5,253	,000	1-5;2,-5;3-5;4-5;5,1,2,3,4,6,7;7,5
Gruplar İçi	9930,522	499	19,901			
Toplam	10557,794	505				

Tablo 232’de, katılımcıların vatanseverlik değeri ölçeğinden aldıkları puanların, lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(6-499)=5,253$, $p<.05$]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin vatanseverlik değeri ölçeğini kazanmalarında farklı etkilere sahip olduğunu gösterir.

Yapılan analiz çıktıları değerlendirildiğinde, lise türlerine göre bu kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyleri farklılık göstermektedir. Farkın kaynağının tespiti için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin Güzel Sanatlar ile; Çok Programlı Anadolu Lisesinin Güzel Sanatlar Lisesi ile; Meslek Lisesinin Güzel Sanatlar ile, Anadolu Lisesinin Güzel Sanatlar ile; Güzel Sanatlar Liselerinin tüm okul türleri ile, Sosyal Bilimler lisesinin ise Güzel Sanatlar lisesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den küçük çıkması (,000) testin homojen olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, vatanseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin lise türlerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 233: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
9. Sınıf	139	36,89	4,26766
10. Sınıf	124	36,46	4,43826
11. Sınıf	140	36,06	4,98373
12. Sınıf	103	36,96	4,53942
Toplam	506	36,57	4,57237

Tablo 233’de vatanseverlik değeri ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde vatanseverlik değeri ölçeğinin

puan ortalaması en yüksek 12. sınıfların sahip olduğu (X:36,96) en düşük ise az bir farkla 11. sınıflar olduğunu (X:36,06) olduğu görülmektedir.

Tablo 234: Vatanserverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	67,276	3	22,425	1,073	,360
Gruplar İçi	10490,518	502	20,897		
Toplam	10557,794	505			

Tablo 234’de, katılımcıların vatanserverlik değeri ölçeğinden aldıkları puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [F(3-502)=1,073, p>.05]. Bu bulgu lise türlerinin, öğrencilerin vatanserverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,257) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 235: Vatanserverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur-yazar değil	7	39,42	1,13389
Okur-yazar	17	36,64	5,25525
İlkokul mezunu	129	36,52	4,62175
Ortaokul mezunu	110	37,17	3,97206
Lise mezunu	134	36,51	4,53845
Üniversite ve üzeri mezunu	109	35,89	5,06247
Toplam	506	36,57	4,57237

Tablo 235’te vatanserverlik değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 39,42 ile okur-yazar değil iken en düşük ortalama 35,89 ile üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 236: Vatanserverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	146,965	5	29,393	1,412	,218
Gruplar İçi	10410,830	500	20,822		
Toplam	10557,794	505			

Tablo 236’ya göre, katılımcıların vatanserverlik değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F(5-500)=1,412, p>.05]. Bu bulgu, öğrenci babalarının öğrenim düzeyi faktörünün,

katılımcıların vatanseverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den küçük çıkması (,010) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Tablo 237: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

	N	X	S
Okur-yazar değil	46	36,43	4,70296
Okur-yazar	32	36,65	4,38921
İlkokul mezunu	144	36,84	4,50122
Ortaokul mezunu	99	36,76	4,50131
Lise mezunu	96	36,62	4,22835
Üniversite ve üzeri mezunu	89	35,91	5,14481
Toplam	506	36,57	4,57237

Tablo 237'de vatanseverlik değeri ölçeği puanının öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 36,84 ile ilkokul mezunu iken en düşük ortalama 35,91 ile üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 238: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	54,508	5	10,902	,519	,762
Gruplar İçi	10503,287	500	21,007		
Toplam	10557,794	505			

Tablo 238'in çıktıklarına göre, katılımcıların vatanseverlik değeri ölçeğinden aldıkları puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(5-500)=,519, p>.05]. Bulguya göre, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların vatanseverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,350) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 239: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	36,96	3,80493
Memur	69	35,63	5,47715
Anne	-	-	-
Serbest Meslek	99	36,84	4,03849
İşsiz	20	36,08	4,85159
Emekli	43	38,18	3,02573

Çiftçi	28	37,85	3,71896
Özel Sektör	40	35,15	5,38540
Esnaf ve Zanaatkâr	82	36,18	5,29880
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	36,66	4,56175
Toplam	506	36,57	4,57237

Tablo 239’da vatanseverlik değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin baba meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 38,18 ile emekli iken en düşük ortalama 35,15 ile özel sektör olduğu görülmektedir.

Tablo 240: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	383,096	9	42,566	2,075	,030	1,4;2,6
Gruplar İçi	10174,699	496	20,514			
Toplam	10557,794	505				

Tablo 240’a göre, katılımcıların vatanseverlik değeri ölçeğinden aldığı puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F(9-496)=2,075$, $p<.05$]. Elde edilen bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, katılımcıların vatanseverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

En yüksek ortalamaya sahip öğrenciler baba meslek durumu emekli olanlar iken ($X: 38,18$) en düşük ortalamaya sahip öğrenciler baba meslek durumu özel sektör olan ($35,15$) öğrencilerdir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin baba meslek durumu ile değerlerin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin baba meslek durumu işçi olanların serbest meslek; memur olanların ise emekli olanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den küçük çıkması (,000) testin homojen olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, vatanseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin baba meslek durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 241: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	36,39	4,18406
Memur	62	35,88	5,27942
Ev Hanımı	339	36,61	4,61807

Serbest Meslek	3	36,33	4,72582
Emekli	8	39,37	1,40789
Çiftçi	1	39,00	.
Özel Sektör	12	36,41	4,10007
Esnaf ve Zanaatkâr	5	38,00	2,12132
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	38,28	3,30224
Toplam	506	36,57	4,57237

Tablo 241’de vatanseverlik değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin anne meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 39,00 ile çiftçi iken en düşük ortalama 35,88 ile memur olduğu görülmektedir.

Tablo 242: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	131,886	8	16,486	,786	,615
Gruplar İçi	10425,909	497	20,978		
Toplam	10557,794	505			

Tablo 242’ye göre, katılımcıların vatanseverlik değeri ölçeğinden aldığı puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(8-497)=,786$, $p>.05$]. Elde edilen bulgu, anne meslek durumu faktörünün, katılımcıların vatanseverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den küçük çıkması (,020) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Tablo 243: Vatanseverlik Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	37,22	3,38818
15	114	37,49	3,88381
16	113	35,90	4,93342
17	125	35,85	5,02045
18	77	37,45	4,13440
19 +	16	33,62	6,20618
Toplam	506	36,57	4,57237

Tablo 243’de vatanseverlik değeri ölçeğinin öğrencilerin yaş seviyelerine göre değişimi verilmektedir. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip öğrenciler yaş seviyesi 15 yaş olanlar iken (37,49) en düşük ortalamaya sahip 19+ yaş olan (33,62) öğrencilerdir.

Tablo 244: Vatanserverlik Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	436,338	5	87,268	4,311	,001	2,3;3,5
Gruplar İçi	10121,456	500	20,243			
Toplam	10557,794	505				

Tablo 244’te, katılımcıların vatanserverlik değeri leği ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir [$F(5-500)=4,311, p<.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, katılımcıların vatanserverlik değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin yaş seviyeleri ile değerin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim ğrencilerin yaş seviyesi 15 olanların 16 yaş; 16 olanların ise 18 yaş olanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den kk çıkması (,000) testin homojen olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, vatanserverlik değeri leğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin yaş düzeyine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 245: Vatanserverlik Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	37,53	3,68169
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	36,01	4,93552
10.000 tl ve zeri	137	36,24	4,81805
Toplam	506	36,57	4,57237

Tablo 245’te vatanserverlik değeri leğinin öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 37,53 ile 4999 tl ve altı iken en düşük ortalama 36,01 ile 5.000-9999 tl arası olduğu görülmektedir.

Tablo 246: Vatanserverlik Değeri leği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	232,794	2	116,397	5,670	,004	1-3;2-3
Gruplar İçi	10325,001	503	20,527			
Toplam	10557,794	505				

Tablo 246 katılımcıların vatanserverlik değeri leği gerçekleşme düzeyinden aldığı puanların, gelir düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F(2-503)=5,670, p<.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir düzeylerinin,

vatanseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin gelir düzeyleri arttıkça vatanseverlik değeri ölçeği ifadelerinin gerçekleştirmeleri de arttığı gözlemlenmektedir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin gelir düzeyi ile değerin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den kk çıkması (,000) testin homojen olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, vatanseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin gelir düzeyine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

3.11. Aile Kurumuna nem Verme Değeri leğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 247: Aile Kurumuna nem Verme Değeri leğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Aile yelerinin birbirlerine karşı saygılı, kibar ve anlayışlı olması gerektiğini düşünürüm.	4,69	0,63
Ailemin her türlü sıkıntısında onlara destek olmak için elimden geleni yaparım.	4,54	0,85
Ebeveynime karşı saygıda kusur etmem, onları kıracak söz ve davranışlardan uzak dururum.	4,41	0,78
Aile içinde yaptığım hatalı ve yanlış davranışlarda özür dileme erdemini gösteririm.	4,39	0,93
Aile içerisinde herkesin görev ve sorumluluğu olduğunu bilir, buna uygun hareket ederim.	4,35	0,87
Ailemin beni yetiştirmede kullandığı yöntemleri doğru olmadığını düşünürüm.	3,34	1,54
Aile yaşantımızı ve özel hayatımızı başkalarına rahatça anlatırım.	3,90	1,36
Dizi, film veya programlarda özendirici bir şekilde sunulan evlilik dışı ilişkilerin, ailenin temeline zarar vereceğini düşünürüm.	3,87	1,39

Tablo 247’de aile kurumuna önem verme değeri ile ilgili ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek ifade X: 4,69 ile ‘‘Aile yelerinin birbirlerine karşı saygılı, kibar ve anlayışlı olması gerektiğini düşünürüm.’’ iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 3,34 ile ‘‘Ailemin beni yetiştirmede kullandığı yöntemleri doğru olmadığını düşünürüm.’’ olmuştur.

Tablo 248: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	267	33,46	5,35869	504	-,313	,754
Erkek	239	33,60	4,77090			

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile kurumuna önem verme toplam puanının cinsiyete göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 248’de gösterilmiştir. Aile kurumuna önem verme değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 33,46, erkeklerin ise 33,60’dır. Buna göre erkeklerin aile kurumuna önem verme değerine ilişkin ölçeğin gerçekleşme düzeyi, kızlara göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Nitekim bu bulgularda, araştırmaya katılan öğrencilerin aile kurumuna önem verme sorularının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(504)=-,313, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 249: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	379	33,66	4,92826	493	1,168	-,243
Hayır	116	33,03	5,48822			

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile kurumuna önem verme değeri ölçeği toplam puanının, okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 249’da gösterilmiştir. Aile kurumuna önem verme değeri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde okul dışı din eğitimi alma durumu evet diyenlerin aritmetik ortalaması 33,66, hayır diyenlerin ise 33,03’tür. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların aile kurumuna önem verme değerine ilişkin ölçeğin gerçekleşme düzeyleri, almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t- testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı çıkmıştır. Bu bulgularda, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri sorularının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(493)=1,168, p<.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere, her iki grubun ortalamaları da yüksek seviyededir. Evet diyen grubun ortalaması (X:33,66) iken hayır diyen grubun ortalaması (X:33,03)’dür. Sonuç olarak, aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul

dışı din eğitimi alma durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 250: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	34,41	3,73821
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	32,61	4,50174
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	33,05	4,31218
Anadolu Lisesi	130	31,89	5,31087
Güzel Sanatlar Lisesi	45	38,73	3,64567
Spor Lisesi	45	35,28	5,47981
Sosyal Bilimler Lisesi	46	32,58	5,56008
Toplam	506	33,52	5,08504

Tablo 250’de aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinin okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin değerlerle ilgili kazanımları gerçekleşme düzeyi bakımından en yüksek orana sahip oldukları (X: 38,73) en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin Anadolu Lisesi öğrencileri (X:31,89) olduğu görülmektedir.

Tablo 251: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1888,407	6	314,734	14,061	,000	1,4-5;2-5;3-5;4,-1-5-6;5,1,2,3,4,6,7;6,4-5;7-5
Gruplar İçi	11169,706	499	22,384			
Toplam	13058,113	505				

Tablo 251’e göre, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinden aldığı puanlar, lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [F(6-499)=14,061, p<.05]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin aile kurumuna önem verme değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den küçük çıkması (,000) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Yapılan analiz çıktıları değerlendirildiğinde, lise türlerine göre bu kazanımlara öğrencilerin sahip olma düzeylerinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Farkın kaynağının tespiti için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Çok Programlı Anadolu Lisesinin Güzel Sanatlar Lisesi ile; Meslek Lisesinin, Güzel Sanatlar Lisesi ile, Anadolu Lisesinin Fen, Güzel Sanatlar ve Spor lisesi ile; Güzel Sanatlar Liselerinin tüm okul türleri ile, Spor Lisesinin Anadolu ve Güzel Sanatlar Lisesi ile; Sosyal Bilimler Lisesinin ise Güzel

Sanatlar Lisesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin lise türlerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 252: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
9. Sınıf	139	33,53	5,26991
10. Sınıf	124	33,39	5,42775
11. Sınıf	140	33,41	4,63329
12. Sınıf	103	33,82	5,05349
Toplam	506	33,52	5,08504

Tablo 252’de aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde aile kurumuna önem verme en yüksek 12. sınıfların sahip olduğu (X:33,82) en düşük ise az bir farkla 10. sınıflar (X:33,39) olduğu görülmektedir.

Tablo 253: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	13,117	3	4,372	,168	,918
Gruplar İçi	13044,995	502	25,986		
Toplam	13058,113	505			

Tablo 253’e göre, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinden aldığı puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(3-502)=,168$, $p>.05$]. Bu bulgu lise türlerinin, öğrencilerin aile kurumuna önem verme değerini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,423) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 254: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur-yazar değil	7	36,28	3,63842
Okur-yazar	17	33,17	5,34129
İlkokul mezunu	129	33,55	4,89564
Ortaokul mezunu	110	33,52	5,43132
Lise mezunu	134	33,48	4,92307
Üniversite ve üzeri mezunu	109	33,42	5,23396
Toplam	506	33,52	5,08504

Tablo 254’te aile kurumuna önem verme değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 36,28 ile okur-yazar değil iken en düşük ortalama 33,17 ile okur-yazar olduğu görülmektedir.

Tablo 255: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	56,924	5	11,385	,438	,822
Gruplar İçi	13001,189	500	26,002		
Toplam	13058,113	505			

Tablo 255’e göre, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinden aldığı puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(5-500)=,438, p>.05]. Bu bulgu, öğrenci babalarının öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,373) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 256: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

	N	X	S
Okur-yazar değil	46	33,67	5,45712
Okur-yazar	32	33,71	4,56660
İlkokul mezunu	144	34,12	4,78324
Ortaokul mezunu	99	32,79	5,49207
Lise mezunu	96	33,89	4,69149
Üniversite ve üzeri mezunu	89	32,83	5,42560
Toplam	506	33,52	5,08504

Tablo 256’da aile kurumuna önem verme değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 34,12 ile ilkokul mezunu iken en düşük ortalama 32,83 ile üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 257: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	162,395	5	32,479	1,259	,280
Gruplar İçi	12895,717	500	25,791		
Toplam	13058,113	505			

Tablo 257'ye göre, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinden aldığı puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(5-500)=1,259, p>.05]. Bu bulgu, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,527) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 258: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	33,86	4,59824
Memur	69	33,88	4,85537
Ev Hanımı	-	-	-
Serbest Meslek	91	33,42	5,76993
İşsiz	20	31,75	5,72276
Emekli	43	34,97	4,39420
Çiftçi	28	33,25	5,56194
Özel Sektör	40	32,92	5,56264
Esnaf ve Zanaatkâr	82	32,96	4,83670
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	33,80	4,50714
Toplam	506	33,52	5,08504

Tablo 258'de aile kurumuna önem verme değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 34,97 ile emekli iken en düşük ortalama 31,75 ile işsiz olduğu görülmektedir.

Tablo 259: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	256,882	9	28,542	1,106	,357
Gruplar İçi	12801,231	496	25,809		
Toplam	13058,113	505			

Tablo 259'a göre, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinden aldığı puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(9-496)=,1,106, p>.05]. Elde edilen bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,231) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 260: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	32,82	5,36864
Memur	62	32,32	5,76244
Ev Hanımı	339	33,76	4,97958
Serbest Meslek	3	33,00	3,00000
Emekli	8	35,87	4,18970
Çiftçi	1	30,00	.
Özel Sektör	12	34,33	4,09730
Esnaf ve Zanaatkâr	5	35,40	3,50714
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	35,00	3,55903
Toplam	506	33,52	5,08504

Tablo 260’da aile kurumuna önem verme değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin anne meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 35,87 ile emekli iken en düşük ortalama 30,00 ile çiftçi olduğu görülmektedir.

Tablo 261: Aile kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	240,789	8	30,099	1,167	,317
Gruplar İçi	12817,324	497	25,789		
Toplam	13058,113	505			

Tablo 261’e göre, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinden aldığı puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(8-497)=1,167$, $p>.05$]. Elde edilen bulgu, öğrencilerin annelerin meslek durumu faktörünün, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,408) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 262: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	33,52	5,11079
15	114	34,79	5,01710
16	113	32,53	5,44130
17	125	33,53	4,35806
18	77	33,72	5,15710
19 +	16	30,43	5,79619
Toplam	506	33,52	5,08504

Tablo 262’de aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinin öğrencilerin yaş seviyelerine göre değişimi verilmektedir. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip öğrenciler yaş seviyesi 15 yaş olanlar iken (34,79) en düşük ortalamaya sahip 19+ yaş olan (30,43) öğrencilerdir.

Tablo 263: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	450,171	5	90,034	3,571	,004	1,6;2,3,6;3-
Gruplar İçi	12607,942	500	25,216			2;4,6;5,6;6-1-
Toplam	13058,113	505				2-3-4-5

Tablo 263’ün çıktılarında, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeği ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir [$F(5-500)=3,571$, $p<.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Farkın kaynağının tespiti için gerçekleştirilen LSD testi sonucunda, öğrencilerin yaş seviyeleri ile değerlerin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin yaş seviyesi 19+ olanların karşılıklı olarak tüm yaş gruplarıyla; 15 olanların karşılıklı olarak 16 yaş ile; 16 olanların 17 yaş ile aralarında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,422) testin homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, vatanseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin yaş durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 264: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	34,20	4,93061
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	33,38	4,89806
10.000 tl ve üzeri	137	32,92	5,47136
Toplam	506	33,52	5,08504

Tablo 264’de aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinin öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 34,20 ile 4999 tl ve altı iken en düşük ortalama 32,92 ile 10.000 tl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 265: Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	129,672	2	64,836	2,523	,081
Gruplar İçi	12928,440	503	25,703		
Toplam	13058,113	505			

Tablo 265'in çıktılarında, katılımcıların aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinden aldığı puanların, gelir düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [F(2-503)=2,523 p>.05]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir düzeylerinin aile kurumuna önem verme değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,588) testin homojen olduğunu göstermektedir.

3.12. Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 266: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeğinin Gerçekleşme Düzeyinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
Şecaat (yiğitlik ve cesaret) değerinin, din ve vatan savunmasında önemli olduğunu düşünüyorum.	4,58	0,73
Hikmet, iffet ve şecaatin İslam dininde emredilen önemli değerler olduğunun bilincindeyim.	4,47	0,91
İffetin, insana haysiyet kazandıran, 'hayâ, edep, nezaket' erdemlerle donatan temel bir değer olduğunun farkındayım.	4,38	0,91
Haramdan uzak durmak, helâl ve güzel olmayan söz ve davranışlardan sakınmak anlamına gelen iffeti hayatımda uygulamaya çalışırım.	4,29	0,96
Hikmet sahibi kişilerin bilmeden, ilimsiz söz söylemeyeceğini bildiğimden söz ve davranışlarıma dikkat ederim.	4,17	0,96
İffet sahibi olmayan kişilerden uzak durur, onlarla arkadaşlık etmem.	3,90	1,23
Hikmet, iffet ve şecaat kavramlarını tanımlayabilirim.	3,89	1,24

Tablo 266'da hikmet, iffet ve şecaat değerleri ile ilgili ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek ifade X: 4,58 ile "Şecaat (yiğitlik ve cesaret) değerinin, din ve vatan savunmasında önemli olduğunu düşünüyorum." iken en düşük ortalamaya sahip ölçek sorusu ise X: 3,34 ile "Hikmet, iffet ve şecaat kavramlarını tanımlayabilirim." olmuştur.

Tablo 267: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	267	29,85	5,02225	504	,674	,500
Erkek	239	29,53	5,59691			

Araştırmaya katılan öğrencilerin hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeği toplam puanının cinsiyete göre değişip-değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları tablo 267’de gösterilmiştir. Hikmet, iffet ve şecaat değerleri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde kızların aritmetik ortalaması 29,85, erkeklerin ise 29,53’tür. Buna göre kızların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyi erkeklere göre daha yüksektir. Ancak bu puan ortalamalarının anlamlı olup-olmadığının tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puan farklılıkları anlamlı değildir. Nitekim bu bulgularda, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri sorularının cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [t(504)=,674, p>.05]. Ayrıca sig değerinin ,05 den büyük olması varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

Tablo 268: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Okul Dışı Din Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip-Değişmediğine İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları

Okul dışı din eğitimi alma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	379	252,14	95560,00	20414,00	,240
Hayır	116	234,48	27200,00		
Toplam	495				

Araştırmaya katılan öğrencilerin hikmet, iffet ve şecaat değerleri değeri ölçeği toplam puanının okul dışı din eğitimi alma durumuna göre değişip-değişmediğine ilişkin Mann-Whitney U- Testi sonuçları tablo 268’de gösterilmiştir. Sig değerinin ,05 den küçük olması nedeniyle varyanslar homojen dağılmadığı için t-testi yerine Mann-Whitney U- Testi kullanılmıştır. Sıra ortalaması incelendiğinde kızların aldıkları puanların erkeklerin aldıkları puanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul dışı din eğitimi alanların hikmet, iffet ve şecaat değeri değerleri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyleri almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak hikmet, iffet ve şecaat değerleri ile ilgili ölçeğin gerçekleşme düzeyinde araştırmaya katılan öğrencilerinin okul dışı din eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı görülmemektedir. (p<.05)

Tablo 269: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Fen Lisesi	67	29,34	4,55456
Çok Programlı Anadolu Lisesi	80	30,21	4,16037
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	93	29,72	4,78759
Anadolu Lisesi	130	27,76	5,91744
Güzel Sanatlar Lisesi	45	33,86	3,74530
Spor Lisesi	45	32,60	4,80719
Sosyal Bilimler Lisesi	46	27,86	5,48375
Toplam	506	29,70	5,29852

Tablo 269’da hikmet, iffet, şecaat değeri ölçeğinin okul türlerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin değerlerle ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeyi bakımından en yüksek orana sahip oldukları (X: 33,86) en düşük ortalamaya sahip öğrencilerin Anadolu Lisesi öğrencileri (X:27,76) olduğu görülmektedir.

Tablo 270: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Lise Türlerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1828,016	6	304,669	12,311	,000	1-5-6;2,4-5;3-5-6;4,2-5-
Gruplar İçi	12349,517	499	24,749			6;5,1,2,3,4,7;6,1,3,4
Toplam	14177,534	505				-7;7-5-6

Tablo 270’in çıktılarında, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğinden aldığı puanların, lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(6-499)=12,311, p<.05$]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin hikmet, iffet ve şecaat değeri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den küçük çıkması (,001) testin homojen olmadığını göstermektedir.

Yapılan analiz çıktıları değerlendirildiğinde, lise türlerine göre bu kazanımlara öğrencilerin sahip olma düzeylerinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Farkın kaynağının tespiti için gerçekleştirilen Games-Howell testi sonucunda, Fen Lisesinin Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile; Çok Programlı Anadolu Lisesinin Anadolu ve Güzel Sanatlar Lisesi ile; Meslek Lisesinin, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile, Anadolu Lisesinin Çok Programlı ve Güzel Sanatlar Lisesi ile; Güzel Sanatlar Lisesi Spor Lisesi dışında tüm okullarla, Spor Lisesi, Fen, Meslek, Anadolu ve Sosyal Bilimler Lisesi ile;

Sosyal Bilimler Lisesinin ise Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin lise türlerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 271: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
9. Sınıf	139	30,22	5,26548
10. Sınıf	124	29,48	5,22888
11. Sınıf	140	29,10	5,53381
12. Sınıf	103	30,08	5,07030
Toplam	506	29,70	5,29852

Tablo 271’de hikmet, iffet ve şecaat değeri ölçeğinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde hikmet, iffet ve şecaat değeri ölçeği puan ortalaması en yüksek 9. sınıfların (X:30,22) en düşük ise az bir farkla 11. sınıflar (X:29,10) olduğu görülmektedir.

Tablo 272: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	109,666	3	36,555	1,304	,272
Gruplar İçi	14067,868	502	28,024		
Toplam	14177,534	505			

Tablo 272’nin çıktılarında, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğinden aldığı puanların, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(3-502)=1,304$, $p>.05$]. Bu bulgu, lise türlerinin öğrencilerin hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,837) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 273: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
Okur-yazar değil	7	32,57	2,93582
Okur-yazar	17	31,76	3,96121
İlkokul mezunu	129	30,27	4,75452
Ortaokul mezunu	110	30,16	5,21734
Lise mezunu	134	29,11	5,71904
Üniversite ve üzeri mezunu	109	28,77	5,55337
Toplam	506	29,70	5,29852

Tablo 273'te hikmet, iffet ve şecaat değeri ölçeği puanlarının öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 32,57 ile okur-yazar değil iken en düşük ortalama 28,77 ile üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 274: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	333,397	5	66,679	2,408	,036	2,6;3,6;6-2-3
Gruplar İçi	13844,137	500	27,688			
Toplam	14177,534	505				

Tablo 274'e göre, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerlerinden aldığı puanları ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(5-500)=2,408$, $p<.05$]. Bu bulgu, öğrenci babalarının öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerlerini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tabloya göre öğrenci babasının eğitim seviyesi arttıkça hikmet, iffet ve şecaat değerleri ile ilgili soruları edinme durumu düşmektedir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin baba öğrenim düzeyi ile değerlerin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin baba öğrenim düzeyi üniversite ve üzeri olanların okur-yazar ve ilkokul mezunu olanlarla arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (.607) testin homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 275: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anavo)

	N	X	S
Okur-yazar değil	46	30,58	4,44010
Okur-yazar	32	29,93	4,65547
İlkokul mezunu	144	30,27	4,90072
Ortaokul mezunu	99	29,74	5,63760
Lise mezunu	96	29,60	5,67261
Üniversite ve üzeri mezunu	89	28,30	5,59302
Toplam	506	29,70	5,29852

Tablo 275’te hikmet, iffet ve şecaat değeri ölçeği puanının öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 30,58 ile okur-yazar değil iken en düşük ortalama 28,30 ile üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 276: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	259,615	5	51,923	1,865	,099
Gruplar İçi	13917,919	500	27,836		
Toplam	14177,534	505			

Tablo 276’ya göre, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğinden aldığı puanları ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(5-500)=1,865, p>.05]. Bu bulguya göre, öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi faktörünün, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip değildir. Ayrıca homojenlik testi sonuçlarında sig değeri, ,349 çıkmıştır.

Tablo 277: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	118	30,05	4,80792
Memur	69	28,33	6,09645
Ev Hanımı	-	-	-
Serbest Meslek	91	29,81	5,44653
İşsiz	20	27,91	5,63202
Emekli	43	30,41	5,43898
Çiftçi	28	30,46	4,50910
Özel Sektör	40	29,92	4,86425
Esnaf ve Zanaatkâr	82	29,90	5,63632
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	15	29,40	3,69942
Toplam	506	29,70	5,29852

Tablo 277’de hikmet, iffet ve şecaat değeri ölçeği puanının öğrencilerin baba meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 30,46 ile çiftçi iken en düşük ortalama 27,91 ile işsiz olduğu görülmektedir.

Tablo 278: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Baba Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	237,976	9	26,442	,941	,489
Gruplar İçi	13939,558	496	28,104		
Toplam	14177,534	505			

Tablo 278'in çıktıklarına göre, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğinden aldığı puanları ile baba meslek durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(9-496)=,941, p>.05$]. Elde edilen bulgu, öğrenci baba meslek durumu faktörünün, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,264) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 279: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
İşçi	69	29,20	5,27084
Memur	62	27,96	6,83042
Ev Hanımı	339	30,09	4,94112
Serbest Meslek	3	29,00	3,00000
Emekli	8	31,12	5,27629
Çiftçi	1	32,00	.
Özel Sektör	12	30,83	3,97340
Esnaf ve Zanaatkâr	5	29,00	8,03119
Diğer (Mühendis, Mimar, Avukat vb.)	7	28,14	6,22973
Toplam	506	29,70	5,29852

Tablo 279'da hikmet, iffet ve şecaat değeri ölçeği puanının öğrencilerin anne meslek durumuna göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 32,00 ile çiftçi iken en düşük ortalama 27,96 ile memur olduğu görülmektedir.

Tablo 280: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Anne Meslek Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	312,875	8	39,109	1,402	,193
Gruplar İçi	13864,659	497	27,897		
Toplam	14177,534	505			

Tablo 280'e göre, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğinden aldığı puanları ile anne meslek durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(8-497)=1,402, p>.05$]. Elde edilen bulgu, öğrencilerin annelerin meslek durumu faktörünün, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05' den büyük çıkması (,086) testin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 281: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Yaş Seviyelerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
14 ve altı	61	31,16	4,43915
15	114	30,55	5,22941
16	113	28,42	5,87489
17	125	29,57	4,76761
18	77	30,18	5,20558
19 +	16	25,81	5,78756
Toplam	506	29,70	5,29852

Tablo 281’de hikmet, iffet ve şecaat değeri ölçeğinin öğrencilerin yaş seviyelerine göre değişimi verilmektedir. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip öğrenciler yaş seviyesi 15 yaş iken (31,16) en düşük ortalamaya sahip 19+ yaş olan (25,81) öğrencilerdir.

Tablo 282: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Araştırmaya Katılanların Yaş Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	658,958	5	131,792	4,874	,000	1,3,6;2,3,6;3-
Gruplar İçi	13518,576	500	27,037			1-2-
Toplam	14177,534	505				4;4,6;5,3,6;6-1-2-4-5

Tablo 282’nin çıktılarında, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeği ile yaş seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [F(5-500)=4,874, p<.05]. Bu bulgu, öğrencilerin yaş seviyeleri faktörünün, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Farkın kaynağının tespiti için gerçekleştirilen LSD testi sonucunda, öğrencilerin yaş seviyeleri ile değerler gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin yaş seviyesi 14 ve altı olanların karşılıklı olarak 16 ve 19+ yaş olanlarla; 15 olanların karşılıklı olarak 16 ve 19+ yaş olanlarla; 19+ yaş olanların ise karşılıklı 17 ve 18 yaş olanlarla arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,521) testin homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin yaş durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

Tablo 283: Hikmet, İffet ve Şecaat Değeri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları (Anova)

	N	X	S
4999 tl ve altı	165	30,87	4,57030
5.000 tl ve 9999 tl arası	204	29,58	5,24729
10.000 tl ve üzeri	137	28,45	5,89119
Toplam	506	29,70	5,29852

Tablo 283’de hikmet, iffet ve şecaat değeri ölçeğinin öğrencilerin gelir düzeyine göre değişimi bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama 30,87 ile 4999 tl ve altı iken en düşük ortalama 28,45 ile 10.000 tl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 284: Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeği Toplam Puanının Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	442,517	2	221,258	8,103	,000	1,2,3,2- 1;3-1
Gruplar İçi	13735,017	503	27,306			
Toplam	14177,534	505				

Tablo 284’ün çıktılarında, katılımcıların hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeği gerçekleşme düzeyinden aldığı puanların, gelir düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(2-503)=8,103$, $p<.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin gelir düzeylerinin hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeği gerçekleşme düzeyini edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin gelir düzeyleri arttıkça hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeği ifadelerinin gerçekleştirmeleri de arttığı gözlemlenmektedir. LSD testi sonuçlarında da öğrencilerin gelir düzeyi ile değerlerin gerçekleşme düzeyinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bakımdan LSD testi sonuçlarının puan ortalamaları anlamlı olduğu söylenebilir. Homojenlik testi sonuçlarında sig değerinin ,05’ den büyük çıkması (,120) testin homojen olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin gelir düzeylerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimiz doğrulanmıştır.

4.ODKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi ile Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutum Düzeyi Arasındaki İlişki

Tablo 285: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S
DKAB dersine çok önem veririm.	4,50	1,45
DKAB dersini severim.	4,15	1,04
DKAB dersinde öğrendiklerim güzel ahlaklı ve iyi bir insan olmama katkı sağlıyor	4,07	1,13
DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim.	4,05	1,05
DKAB dersinde derse katılarak fikirlerimi söylemekten mutluluk duyarım.	4,04	1,14
DKABdersiningereksizbirders olduğuna inanırım.	4,03	1,37
DKAB dersindeki konulara merak duyarım.	3,99	1,12
DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmek isterim	3,99	1,14
DKAB dersinde etkinliklere katılırım.	3,96	1,76
DKAB dersine girmekten hiç zevk almam.	3,94	1,32
DKAB dersinde öğrendiklerim hayatımdaki sorunlarımı çözmeme yardım ediyor.	3,92	2,58
DKAB dersinin sıkıcı bir ders olduğunu düşünürüm.	3,91	1,30
DKAB dersinde zorlandığımı düşünürüm.	3,91	1,29
DKAB dersi benim için ilgi çekicidir.	3,90	1,14
DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta uygulamaya özen gösteririm.	3,82	1,19
Gelecekteki hayatımda DKAB dersine ihtiyaç duyacağıma inanmam.	3,70	1,44
DKAB dersi ile ilgili verilen ödevleri yapmak hoşuma gider	3,68	1,28
DKAB ders kitaplarını ilgiyle okurum.	3,60	1,27
DKAB dersi ile ilgili ödev yapmaktan hoşlanmam.	3,53	2,44
DKAB dersi zorunlu olmasa da dersi almak isterdim.	3,34	1,31
DKAB dersine ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim	3,26	1,47
Boş zamanlarımda DKAB dersine çalışmaya istekli olurum.	3,21	1,45
DKAB dersini diğer derslerden daha çok severim.	3,16	1,57

Tablo 285’te DKAB dersi tutum ölçeğine ilişkin ölçek sorularının gerçekleşme düzeyinin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları mevcuttur. Tabloya göre ölçekle ilgili sorularda ortalaması en yüksek ifade X: 4,50 ile “DKAB dersine çok önem veririm.” En yüksek ikinci “DKAB dersini severim.” X: 4,15 üçüncü ise “DKAB dersinde öğrendiklerim güzel ahlaklı ve iyi bir insan olmama katkı sağlıyor.” X: 4,07 olmuştur. En düşük ortalamaya sahip son üç ölçek sorusu sırasıyla “DKAB dersine

ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim.” X:3,26; “Boş zamanlarımda DKAB dersine çalışmaya istekli olurum.” X:3,21 ve sonuncusu X: 3,16 ile “DKAB dersini diğer derslerden daha çok severim.” olmuştur. Öğrencilerin DKAB dersine karşı olumlu bir tutum içerisinde olduklarını söylenebilir. Nitekim sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde derse yönelik olumlu ifadelerden öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ancak en düşük üç puana bakıldığında DKAB dersine karşı öğrenciler olumlu bakışlarının olmasına rağmen DKAB dersiyle boş zamanlarda ilgilenmedikleri ve ders saatinin yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerin DKAB dersine karşı olumlu tutum ve beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Nitekim ortaöğretim öğrencilerine yapılan DKAB dersi tutum ölçeği ortalama puanlarının yüksek olduğu ve genel anlamda öğrencilerin DKAB dersine yönelik olumlu duygu ve düşünce besledikleri görülmektedir.

Tablo 286: ODKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımların ve DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

	X	S	N
KAZANIM	74,79	15,17441	506
TUTUM	170,45	38,19013	506

Tablo 286’ya göre, ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların aritmetik ortalaması 74,79 iken öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının aritmetik ortalaması 170,42’dir.

Tablo 287: ODKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi İle Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Analizi

		Kazanım	Tutum
Kazanım	Pearson Correlation	1	,553**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	506	506
Tutum	Pearson Correlation	,553**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	506	506

Tablo 287 değerlendirildiğinde yapılan korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının gerçekleşme düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir $r=0.553$, $p<.01$. Yapılan analizlere göre öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arttıkça ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımları edinmelerinin de arttığı görülmektedir.

Bu bakımdan öğrencilerin DKAB dersine yönelik ilgi, beklenti ve tutumlarını yükseltecek içeriklerin oluşturulması, etkinliklerin düzenlenmesi ve uygulamaların gerçekleştirilmesi; programda öğrencilerden kazanması istenen değerler ile ilgili kazanımları arttıracak çıkarımında bulunulabilir. Aksi yönde öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumsuzla çevirecek durumların oluşması da programın ve dersin hedeflediği başarının düşmesine neden olabilir. Bu nedenle istenilen başarıyı elde etmede öğrencilerin derse karşı ilgi, beklenti ve tutumlarını arttıracak düzenlemelerin yapılması gereklidir.

TARTIŞMA

Sonuçlar ve yorumlar bölümünde belirtilen diğer araştırma verilerinden bazıları, yaptığımız araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, bazıları da aksi yönde sonuçlara ulaştırmıştır. Araştırmaların DKAB dersindeki kazanımlarla değil, farklı derslerin kazanımları üzerinde yapılması ve araştırma örnekleminin farklı bireysel ve çevresel faktörlerin etkisinde olması böyle bir sonuca ulaşılmasına neden olabilir. Yine araştırmada kullanılan DKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımlar, öğretim programında bahsedilen kök ve alt değerler ve öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutum ölçekleri, bağımsız değişkenlere göre farklı sonuçlar vermiştir. Nitekim öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışında din eğitimi alma durumları, okul türleri, öğrencilerin sınıf düzeyleri, anne-babalarının öğrenim durumları, meslekleri, yaş düzeyleri ve gelir düzeyleri gibi bağımsız değişkenleri, öğrencilerin değerler ile ilgili kazanımlarda, kök ve alt değerlerde ve tutum ölçeklerindeki soruları edinmelerinde farklı etkilere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin; öğrencilere uygulanan ölçek sorularını kazanmada okul türü daima ayırt edici bir özelliğe sahipken, gelir durumu, anne ve baba eğitim durumu ölçeğe göre farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle tartışma bölümünde bulgular ve yorumlar bölümünde verilen araştırma bulgularının tekrar ele alınması, araştırmanın tekrara düşmesine neden olabileceğinden burada müfredatın bir parçası olarak okullarda verilen DKAB dersinin temelleri ile din, ahlak ve değerler eğitimi arasındaki bağlantı ele alınmıştır.

Din eğitiminin okullarda niçin yer aldığı, hangi amaçlara katkı sağladığı, yöntem ve içeriği ile ilgili tartışmalar günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Bu tartışmalar genel olarak, pedagojik gerekçelerin aksine ideolojik saikler etrafında dönmektedir. Bu durum karşısında din eğitimi ve öğretimini gerekli görenler, din eğitimi yapabilmek ve onun meşruiyetini sağlamak amacıyla çeşitli temeller ileri sürmüşlerdir. Bu temeller genel olarak felsefi temel, toplumsal temel, insani temel, evrensel temel, hukuki temel

ve kültürel temel olarak sıralanmaktadır. Bu temeller DKAB dersinin okullarda verilmiş gerekçesini de ortaya koymaktadır.

Okul, toplumsal beklentileri ve değerleri görmezden gelemeyeceği gibi toplumun beklentilerini ve değerlerini de öğretmekle mükelleftir. Çünkü her toplum gelecek nesilleri yetiştirirken sahip olduğu değerleri, yeni nesillere aktaracak milli bir eğitim sistemi kurmaya çalışır. Sistemi kurarken de bireysel ve toplumsal hayata yön veren, kültürün temel öğelerinden biri ve değer sağlayıcı konumda olan dini de eğitim yoluyla vermeye çalışır. Çünkü eğitimin, toplumsal öğüt, değer ve beklentilerle paralellik göstermesi beklenir.⁴⁹⁰ .

Eğitim, din ve değer arasındaki ilişkiye bakıldığında da; dinin değer koyucu yönünün olması, hem fert hem de toplumsal ilişkilerde önemli işlevlerinin bulunması din ve değer arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca din, toplumsal bir gerçeklik olarak değerlerin yaratılmasında ve beslenmesinde önemli bir kaynaktır. Dine ait olan değer sistemi, bireyin hayata bakışında ve davranış değişiminde yol göstericidir. Yine dini ve ahlaki değerlerdeki yıpranma sonucunda ortaya çıkan olumsuzlukları önlemede, bireyin geçmişle bağlantısını kurmada, insani değerleri koruyup geliştirmede din önemli bir faktör olarak karşımıza çıkar. Dini ve kültürü öğrencilerle buluşturmayı amaç edinen din derslerinin de değerler eğitimi konusunda öne çıkması anlaşılabilir bir durumdur.

Din öğretimi, bireyin toplumsallaşmasında dini etkinliklere katılmak isteyenlere gerekli hazır bulunuşluluğu sağlarken aynı zamanda katılmayanlara da dini etkinlikleri anlama ve olumlu değerlendirme yeteneği kazandırır.⁴⁹¹ Dolayısıyla dinin ve getirdiği değerlerin eğitimin bir parçası olması toplumlar için kaçınılmaz bir gerçekliktir. Ülkemizde örgün ve yaygın eğitimde değerler eğitimi genel olarak, din öğretiminin sorumluluğu gibi görülmüş ve bu anlayışa uygun olarak din öğretiminin bir parçası olarak programlarda yerini almıştır. Cumhuriyet öncesinde öğretim kurumlarında din merkezli bir eğitim yapılmıştır. Bu

⁴⁹⁰ Recep Kaymakcan ve Hasan “Meydan, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 21, (Haziran 2011), s.29-55.

⁴⁹¹ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s.97-98; Tosun, “Din ve Ahlak Öğretiminin Temelleri”, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, (Ed: E.Ağaoğlu-K.Selvi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2008, s.133; Kızılabdullah ve Yürük, “Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri”, s.65-67; N. Yaşar Aşıkoğlu, “Toplum Hayatımızda Dinin Yeri ve Din Eğitiminin Önemi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, s.2.

nedenle de değerler, din öğretimi içerisinde inanç ve ibadet gibi dinin temel esaslarından biri olarak dinin ahlak esaslarının öğretimi şeklinde verilmiştir.⁴⁹² Cumhuriyet sonrası bu durum zaman zaman kesintiye uğrasa da din öğretiminin verildiği dönemlerde din öğretimi, milli ve manevi bir değer sağlayıcı olarak görülerek öğrencilere birtakım değerler vermeye çalışılmıştır. Özellikle de 2005 sonrası hazırlanan DKAB öğretim programlarında bu durum açıkça ortaya konulmuştur.

Eğitimin gayesinin ne olması gerektiği ilişkin yapılan tartışmalarda üç nokta öne çıkmıştır. Bunlardan ilki; insanın zihnini ve düşünme yeteneğini geliştirmek, ikincisi; duygu ve irade kabiliyetini güçlendirmek, sonuncusu ise; bedenini eğitmek olmuştur. İnsanın sağlıklı bir yaşam sürmesi ve kendisinden beklenen işleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi de bedenini eğitmesi, akli melekelerini güçlendirmesi ve ruhunu olumlu değerlerle donatması ile mümkündür. Değerlerden bağımsız bir eğitim yoktur. Bu yüzden gerçek soru, okullar değer öğretmeli mi? değil; “okullar hangi değerleri öğretmeli?” ve “seçilen değerleri nasıl iyi bir şekilde öğretebiliriz?” olmalıdır.⁴⁹³ Yukarıda verilen bilgilerden sonra, din eğitiminin temelleri bağlamında din, değer ve değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyebiliriz.

Değerlerin yeni nesillere kazandırılmasında ülkelerin eğitim sistemleri belirleyici bir rol oynar. Çünkü eğitimin amaçlarından birisi de bireyin yaşadığı toplumun değerlerine ve evrensel değerlere uygun bir karakter geliştirme ve bireyi iyi vatandaş olarak yetiştirmektir. Her ülkenin eğitim sisteminde olduğu gibi ülkemizin de yetiştirmek istediği insan tipi ve geçmişten getirdiği değerlerden etkilenen bir eğitim politikası mevcuttur. Bu nedenle ülkemizin kuruluşunda, milli eğitimin temel felsefesini oluşturan ve öğretim birliğini sağlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ikinci maddesinde eğitimin *milli, insani, manevi, ahlaki ve kültürel* değerlere sahip, bu değerleri koruyan, geliştiren ve davranış haline getiren nesiller yetiştirilmesi için düzenlenmesi gerektiği önemle vurgulanmıştır. Vurgulanan değer ve amaçları kazandırmada en önemli desteğin din dersinden geleceği muhakkaktır. Çünkü Türk milletinin sahip olduğu değerleri, dinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu nedenle de insanımızın dini duygularını ve ihtiyaçlarını sağlıklı ve doğru bir şekilde

⁴⁹² Çınar, “Din Öğretiminde Değerler Eğitimi”, s.95.

⁴⁹³ Hasan Meydan, “Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı: 1, (2014), s.93-108.

karşılıktan onların ahlaki ve ruhi bakımdan dengeli gelişebildiklerini söyleyemeyiz.⁴⁹⁴ Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde Türk milli eğitiminin genel amaçlarında bahsedilen “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duyu bakımlarından sağlıklı ve dengeli (...) olarak yetiştirmek” ifadesinin din eğitiminin amaçlarıyla örtüştüğü söylenilebilir.

Zorunlu DKAB dersinin amaçları ifade edilirken “Din ve Ahlak öğretiminin genel amacı; temel ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk Milli Eğitim Politikası doğrultusunda genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk'ün laiklik ilkesine uygun, din, İslam Dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, milli birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin, dini ve ahlaki yönden geliştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir.”⁴⁹⁵ olarak belirtilmesi de bu gerçeğe işaret etmektedir. Bu amaç ve hedefler hem din eğitiminin felsefi temelini oluştururken hem de yetiştirilmek istenen insan tipinin hangi değerlere sahip olması gerektiği ile ilgili ipuçları verir. Özellikle de 2005 ve sonrasında hazırlanan öğretim programlarında doğrudan değerlere ve değer öğretimine yer verilmesi, kök ve alt değerlerin sıralanması, içeriklerin oluşturulması ve değerlerin öğretime nasıl konu edileceği hakkında açıklamaların yapılması bu felsefenin bir yansımasıdır.

İkincisi antropolojik-insani temeldir. Değerler insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Bireyin sağlıklı bir kişilik ve karakter geliştirebilmesi de değerleri öğrenmesi ile olur. Zira birey, ruh ve bedenden oluşan bir varlıktır ve birtakım yeteneklerle dünyaya gelmektedir. Onun bu yeteneklerini uyumlu bir şekilde geliştirebilmek psiko-pedagojik bağlamda eğitimin en önemli amaçlarından biridir.

Bu yönüyle eğitimde temel olan, bireyin zihin, vicdan, irade, dikkat, duyu ve alışkanlıklarının birlikte geliştirilmesidir. Çünkü bireyin bu yönlerinden birkaçının bile ihmal edilmesi, bireyin psikolojik açıdan iyi olma düzeyini düşürebilmektedir. Bu bağlamda bireyi ruhi bakımdan olgunlaştıran dinin ve değerlerin, eğitim yoluyla verilmesi bireysel ve toplumsal yaşantı açısından oldukça önemlidir. Zira din

⁴⁹⁴ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s.100-102; Yıldız Kızılabdullah ve Tuğrul Yürük, “Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri”, *Din Eğitimi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, (Ed: Mustafa Köylü-Nurullah Altaş), 2012, s.71-74.

⁴⁹⁵ Tebliğler Dergisi, s.2219, 30.10.1986.

eğitiminin bireysel ve sosyal olarak pek çok amacının bulunmasına rağmen öncelikli amacı; bireyin ruh, beden, zihin, duygu ve heyecan dinanizmini bozmadan, iç dünyasıyla tutarlı, sorumluluklarının farkında olan ve başarılı bir kişi olarak topluma kazandırmaktır.⁴⁹⁶ Özellikle günümüzde oldukça yaygınlaşan popüler kültür ve seküler anlayış, bireylerin kutsal ile bağıını keserek onları dünyevileştirmektedir. Bu durum bireyleri varoluşsal boşluğa düşürmekte, hayatı onlara anlamsızlaştırmaktadır. Bu durumda sadece seküler yaşam tarzını benimseyenlerin değil aynı zamanda dindar bir kimliğe sahip olanların da “yaşam, güvenlik, ait olma ve şefkat, saygı ve özsaygı, kendini gerçekleştirme” gibi temel değerleri sağlıklı bir şekilde karşılanamamaktadır.⁴⁹⁷ Bu nedenle de bireyi ve toplumu olumsuz akımların etkilerinde koruyabilmek için etkili bir din, ahlak ve değer eğitiminin yapılması gereklidir.

Üçüncüsü toplumsal temeldir. İnsan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle de dünyaya geldiği andan ölümüne kadar içinde yetiştiği toplumun maddi ve manevi izlerini taşır. Toplum, bireye renk verir, ona kişilik kazandırır ve birtakım değerleri yükler. Din ise, bireyin yaşadığı toplumu şekillendirmesinin yanı sıra iyi-kötü, güzel-çirkin, sevap-günah gibi ahlaki değerlerin temellendirilmesinde öncü bir rol oynar. Yine din, müntesiplerinin nasıl bir düşünceye sahip olması gerektiği, söz ve eylemlerini hangi kriterlere göre yapacağı ve hayatı boyunca nasıl bir karaktere sahip olması gerektiği ile ilgili ölçütler sunar. Bu nedenle de bireyin, toplumla uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi, var olduğu toplumun değerlerini bilmesi, sevmesi ve onlara saygı duyması ile mümkündür. Bu amacın gerçekleştirilmesinde ise eğitime önemli işler düşer. Bu nedenle toplumsal değerlerin önemli bir bölümünü oluşturan manevi değerlerin de eğitim yoluyla bireylere öğretilmesi gereklidir. Böyle bir eğitim, dini, ahlaki değer ve etkinliklere katılacaklara gerekli hazır bulunuşluluğu sağlarken, aynı zamanda katılmayanlara da kendilerini değerlendirme yeteneği kazandırarak din istirmacılarına karşı korur.

⁴⁹⁶ Mustafa Koç, “Dindarlığın Oluşumuna Din Eğitiminin Psiko-Pedagojik Katkıları: ‘Değer-Yoksun Dindarlık’ Tipolojisi Bağlamında Teorik Bir Yaklaşım”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 33, (Haziran 2017), s.87-138.

⁴⁹⁷ H. Onat, “İnsanlığın Geleceği Açısından Sekülerleşme ve Din”, A. İ. Güngör. (Ed.), *Sekülerleşme ve Dini Canlanma Sempozyumu*, Ankara: Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları, 2008, s.268-277.

Toplumsal normların ve değerlerin değiştiği, geleneksel değerlerin yok olmaya yüz tuttuğu bu dönemde, ülkemizde ve dünyada teorik ve pratik düzeyde toplumda var olan norm ve değerlerin öğretimiyle ilgili pek çok çalışmanın yapılması bu nedenledir. Özellikle de son birkaç yüzyılda teknolojik gelişmeler sonucunda küresel bir köy haline gelen dünyada, farklı kültürler kolayca etkileşim haline geçmiştir. Yine toplumsal değerler, ticari bir meta haline getirilerek üretim, pazarlama ve tüketime konu edilmiştir. Bu durum karşısında toplumların kendi anlam dünyalarından üretilen değerleri görünür kılması ve yeni yetişen nesle bunları aktarması oldukça önemli hale gelmiştir. Yaşanan toplumsal değişim, kültürün temel yapı taşlarını bozmadan gerçekleşirse toplumsal bütünlüğü tehdit edecek başkalaşımın önüne geçer. Tabiki değişim kaçınılmazdır. Ancak toplumların sağlıklı bir değişim ve gelişim göstermeleri, geleneksel ile modern, milli ile evrensel, maddi ile manevi, bireysel ile toplumsal değerler arasındaki dengenin gözetilmesiyle mümkündür.⁴⁹⁸

Yine din öğretimi, toplumsal kurumların sağlıklı işlemini, bireyin sosyalleşmesini ve kültürlenmesini, toplumsal birlik ve bütünlüğe, toplumsal huzur ve mutluluğa, toplumsal barışa, sosyal uyum ve bütünleşmeye, değerlere, milli kültüre, toplumsal düzene katkısı, sosyal ahlakın yaygınlaşması, sosyal ahlakın ve değerlerin korunması gibi pek çok fonksiyonu icra eder. Sosyal ahlakın belli başlı unsurları olan insan sevgisi, vatan-millet sevgisi, devlete karşı görevler, anne-babaya ve büyüklere saygı gibi değerler din öğretimi ile okullarda öğrencilere kazandırılabilir. Böylece toplumun sahip olduğu ahlaki değerlerin yeni nesillere sağlıklı bir biçimde aktarılması eğitimin toplumsal işlevinin gerçekleşmesine de yardımcı olur. Özellikle son yıllarda gençlerin toplumsal değerlere, aileye ve kutsal değerlere verdikleri önemin azaldığı ve bu gibi değerlere duyarsızlığın arttığını gösteren araştırma bulguları bu alanda önemli adımların atılmasını gerekli kılmaktadır.⁴⁹⁹

Eğitimin önemli bir diğer işlevi de toplumun geçmişinden getirdiği maddi ve manevi norm, kural ve değerleri yeni yetişen nesile öğretmek, onların korunması ve geliştirilmesini sağlamaktır. Kısaca yeni yetişen nesli

⁴⁹⁸ İsmet Eşmeli, “Değerlerin Temellendirilmesi ve Eğitimde Din Faktörü”, (Ed) Hasan Meydan, *Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitimi 3. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi*, Zonguldak, 2018, s.259-266.

⁴⁹⁹ Ramazan Bulut, “Okulda Din Öğretiminin Toplumsal Temeli ve İşlevleri”, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, (2011), s.20-37.

kültürlemeye çalışmaktır. Zira her kültürün kendi iç dinamiklerine özgü belli maddi ve manevi değerleri mevcuttur. Bu değerlerin sonraki nesillere aktarılması da o kültürün var olmasını sağlar.

Bu süreçte, toplumun kimliğinde belirleyici bir rol üstlenen dinin ve dini geleneğin, okullarda verilmesi oldukça elzemdir. Özellikle Türk kültürünü oluşturan bütün unsurlar (sanat, dil, tarih, mimari vb.) İslam dininin etkilerini taşır. Sadece musiki, edebiyat, tarih gibi faaliyet alanlarını değil aynı zamanda sosyal adet, gelenek ve görenekleri, sosyal kurumları ve değerleri, miras olarak devralınan kültürel eserleri tam olarak anlayabilmek büyük ölçüde dinin anlaşılmasıyla mümkündür.⁵⁰⁰ Özellikle manevi bir eğitimden yoksun olarak yetişen bir neslin, kendi öz değerlerine sahip olmaması veya bunları içselleştirememesi kendi kültürüne yabancı bireyler olarak ortaya çıkmalarına neden olur. Dinin ve din öğretiminin sosyalleştirme fonksiyonu, nesillerin milli ve manevi kimliklerini kazandırmada etkin bir rol oynar. Toplumun geçmişten günümüze çeşitli değişimler sonucunda getirdiği ve kültürel devamlılığın sağlanması yönüyle toplumun sonraki kuşaklarda da var olabilmesi, maddi ve manevi bu değerlerin yetiştirilecek nesile aktarılması ile mümkündür. Aksi takdirde yeni yetişen nesil, kültürel kimlik bunalımına ve ait olduğu kültüre yabancılaşmış olacaktır.

Değer olgusu evrensel bir gerçeklik olarak tüm toplumlarda var olmaktadır. Tarih boyunca zaman ve mekânlar değişse de en ilkel toplumlardan en gelişmiş medeniyetlere varıncaya kadar tüm toplumlar, değerlerini yaşatabilmek için çaba sarfetmişler. Günümüzde de aynı çaba devam etmektedir. Nitekim devletler, kültürlerinin bir parçası olan veya evrensel olarak gördükleri değerleri eğitim, siyaset, medya ve diğer araçlar yoluyla nesillerine aktarmaya çalışırlar. Özellikle evrensel bir gerçeklik olarak görülen dinin, değer yapıcı ve değerleri besleyen bir yönünün olması din ve değer arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda değerler de dini yapıyı etkileyebilmektedir. Bu nedenle aralarında karşılıklı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu nedenle de değerlerden bağımsız bir din eğitimi ve öğretimi düşünülemez denilenilir. Çünkü din, ilk insandan bu yana her zaman toplumsal yaşamın içerisinde olan bir gerçeklik olmuştur. Tarih boyunca insan, farklı

⁵⁰⁰ Recep Kılıç, "Din Öğretimini Temellendirme Problemi", *Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara: Türk Yurdu Yayınları, Ankara 1999, s.61.

beşeri ve ilahi dinlere inanmış ve inanmaya da devam etmektedir. Özellikle iletişimdeki hızlı değişimlerle birlikte insanlar, geçmişten daha farklı olarak bir arada yaşamaya başlamış ve öteki sorunu ortaya çıkmıştır.

Bu durum küresel toplum içerisinde yaşayan insanların, bir arada uyumlu ve huzurlu bir şekilde yaşamalarını sağlamak amacıyla kültürler arası eğitim veya dinler arası eğitim gibi farklı eğitim dallarının oluşmasına etki etmiştir. Bireysel, toplumsal ve kültürel bir gerçeklik olan din unsuru, bireylerin ve toplumların norm, kural ve değerlerini etkilemektedir. Bu nedenle de çokkültürlü bir toplumda, öncelikle bireyin kendi inanç ve kültürünü bilmesi ve saygı duyması sonra da farklı inanç ve kültürlerle saygılı olması verilecek din eğitimi ve öğretimi ile mümkündür.⁵⁰¹

Din eğitimi ve öğretimi ile ilgili son temel ise hukuki temeldir. Hukuki olarak din eğitimi ve öğretiminin yapılması, başta belirttiğimiz din-değer ilişkisi nedeniyle değer eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır. Bu nedenle de hem ülkemizde hem de uluslararası alanda kanun, yönetmelik, sözleşme ve kararlarla din eğitimi ve öğretimi düzenlenmiştir. Ülkemizde Cumhuriyetinin kuruluşundan sonra ilk anayasa olan 1924 Anayasasının 70 ve 75. maddelerinde din, vicdan ve ibadet özgürlüğü teminat altına alınmıştır.⁵⁰² Yine 3 Mart 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu din eğitimi genel eğitimin içine almak ve onunla bütünleştirmek için çıkarılmıştır.⁵⁰³ 1960 ihtilali sonrasında çıkarılan 1961 Anayasa'sının 19. maddesinde din ve vicdan özgürlüğü, ibadet özgürlüğü yer almış, din eğitimi ilk defa anayasada zikredilmiştir.⁵⁰⁴ 1982 Anayasasının 24. maddesi ile de din ve ahlak öğretimi mecburi hale gelmiştir. Ayrıca eğitim felsefesini açıklarken atıfta bulunduğumuz hem Tevhid-i Tedrisat kanunu hem de 1739 sayılı kanunu bireylerin hangi temel değerlere sahip

⁵⁰¹ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s.99-100; Tosun, “Din ve Ahlak Öğretiminin Temelleri”, s.134; Kızılabdullah ve Yürük, “Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri”,s.69-70; John M. Hull, “Demokratik Çoğulcu Toplumlar da Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*, Ankara: MEB Yayınları, 2004, s.48-51.

⁵⁰² İbrahim Turan, “Ulusal ve Uluslararası Hukuk Açısından Türkiye’de Din Eğitiminin Yasal Dayanakları”, *OMÜİF Dergisi*, (Samsun 2012), s.32.

⁵⁰³ Recai Doğan, “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara: Türk Yurdu Yayınları, 1999, s.227-289;

⁵⁰⁴ Turan, “Ulusal ve Uluslararası Hukuk Açısından Türkiye’de Din Eğitiminin Yasal Dayanakları”, s.32.

olması söylemesi yönüyle de değer eğitiminin hukuki alt yapısını oluşturduğu söylenebilir.

Aynı şekilde uluslararası antlaşmalarda din eğitimi ve öğretiminin gerekli olduğu çeşitli beyanname, kanun, yönetmelik ve kararlarla vurgulanmıştır. Bu kararlarda “devletlerin din öğretimi hakkını ve özgürlüğünü tanınmasını ve uygulamasını emreder” denilmiştir.⁵⁰⁵ Bu gibi kararlar din eğitimi ve öğretiminin hukuki alt yapısının oluşturmakta ve okullarda verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu kararlar, çıkarılan yönetmelikler ve hazırlanan öğretim programları hem din eğitimi içinde hem de farklı derslerde değer eğitimi yapmanın önünü açmaktadır. Örneğin; İngiltere Eğitim Kanunu’nun 78. bölümünde okullara öğrencilerin ve toplumun ahlaki, kültürel, manevi, ruhsal ve fiziksel gelişimlerini destekleme sorumluluğu vermesi istenmektedir.⁵⁰⁶ Yine değer eğitimi; dünyanın çeşitli yerlerinde farklı uygulamalar ile zorunlu veya isteğe bağlı olarak din dersi, ahlak dersi, etik dersi, karakter eğitimi, manevi eğitim, vatandaşlık eğitimi, değerler eğitimi veya diğer derslerde yapılmaktadır.⁵⁰⁷ Bu derslerde “Yaşayan Değerler Eğitimi”, Karakter Eğitimi Ortaklığı”, Karakter Önemlidir”, “Duyarlı Sınıflar”, “Pozitif Eylem”, “Zürafa Kahramanlar”, “Lions-Quest”, “Büyük Vücut Dükkânı” gibi⁵⁰⁸ öğretim programları ile değerler verilmeye çalışılmaktadır.

Yukarıda din eğitimi ve öğretimini temelleri üzerinden hareketle değerler eğitiminin gerekliliği ortaya konulmaya çalışıldı. Bu temellerden yola çıkılarak şunlar söylenilebilir. Din, bireysel ve toplumsal yaşamın merkezi konumunda bulunan, insanı ve toplumu şekillendiren bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle bireyi ve toplumu kuşatan din, ahlak ve değerlerin, bireyin ahlaki manada olgunlaşması, sağlıklı bir kişilik geliştirmesi, toplumsal uyumunun ve kültürel devamlılığın sağlanması, bireyin maddi ve manevi anlamda bütün olabilmesi için eğitim yoluyla verilmesi gereklidir. Ayrıca

⁵⁰⁵ Ayrıntılı bilgi için bakınız: <https://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/Insan-Haklari-Beyannamesi-1.pdf> (erişim tarihi:07.01.2023); İbrahim Turan, “Ulusal ve Uluslararası Hukuk Açısından Türkiye’de Din Eğitiminin Yasal Dayanakları”, OMÜİF Dergisi, S.32.s.84-97.

⁵⁰⁶ <https://www.gov.uk/government/publications/promoting-fundamental-british-values-through-smc> (erişim tarihi:07.01.2023)

⁵⁰⁷ Mustafa Önder, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Temelleri Üzerine”, *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (Bahar 2013), s.24-40; Sevda Gülşah Yıldırım, *Değerler Eğitime Yönelik Bir Model Önerisi: Değer İçselleştirme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa 2019, s.39-49.

⁵⁰⁸ Özlem Dönmez ve Gülden Uyanık, “Farklı Ülkelerde Değerler Eğitimi ve Değer Eğitimi Programlarından Örnekler”, *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, (2022), s.74-88.

içinde yaşadığımız dönemde gelecek nesilleri bölgesel ve küresel ölçekte meydana gelen/gelecek değerlerin erozyonu ve ahlaki yozlaşmalardan koruyacak bir din, ahlak ve değer eğitimi yapmak toplumların geleceklerine ışık olacaktır. Böyle bir eğitim ise her türlü ideolojik ve siyasi çekişmelerden uzak, bireyin sadece zihnini değil aynı zamanda ruhunu geliştirecek ve değiştirecek bir eğitim ile mümkün olabilir. DKAB dersinde değer öğretimi gerçekleştirilirken de programın felsefesine, öğrenme metodlarına ve değerlendirme yöntemlerine, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, ahlaki ve değer yönelimlerine, gelişim seviyesi ve özelliklerine dikkat edilmesi, uygun etkinliklerin geliştirilmesi ve öğrenme-öğretme ortamının sağlanması öğrencilerin değerleri içselleştirmesini kolaylaştırabilir.

Bu temeller üzerine yaptığımız değerlendirmeler sonrasında okullarda DKAB dersinin meşruiyetini tartışmak yerine bu dersi pedagojik alt yapısını oluşturacak tarihsel tecrübeden de yardım alarak daha iyi bir şekilde nasıl verebiliriz sorusuna kafa yorulmalıdır. Hem içerik hem yöntem hem de diğer faktörler bakımından toplumumuzun tüm kesimlerinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayacak etkili bir din, ahlak ve değer eğitimi yapmanın yolları aranmalıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öncelikle programda ifade edilen değerlerin gençliğin yaşadığı krizlere ne oranda cevap verdiğini değerlendirmek gereklidir. Zira Nurullah Altaş, gençliğin özgürlük-güvenlik çelişkisi, aşk ve sevgi, statü arayışını cevaplandırma, idealizm ve anlam arayışı sorunuyla karşı karşıya olduğunu ifade etmektedir.⁵⁰⁹ Bu durumlara ODKAB öğretim programı ve DKAB kitaplarının ne oranda cevap verdiği de araştırılmalıdır. Yapılan doküman analizi sonrasında gencin istediği sınırsız özgürlük hissine karşı ifade edilen dini ve ahlaki değerler, ifrat ve tefrit noktasından uzak ve aşırılıklara kaçmadan orta yollu çözümler sunmaktadır. Yine gençlerdeki egosantrik düşüncenin bir yansıması olarak beliren idealizm düşüncesi olumlu yöne kanalize edilerek, başkalarını düşünmeye ve onlara yardım etmeye yönelten yardımseverlik ve diğerkâmlık gibi değerlerin programda verilmeye çalışılması da artı bir durumdur. Yapılan araştırmada da öğrencilerin yardımseverlik düşünce, duygu ve davranışlarından aldığı puanların yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Statü arayışı noktasında programda gençlerin önemli olduğunun vurgulanması ve birtakım yeteneklerle donatılmaya çalışılması da önemlidir.

Aşk ve sevgi arayışı boyutunda ve bu boyuttaki olumsuz akımlara karşı normal olan ile olmayanı belirlemede iffet ve hayâ gibi değer ve örneklemelerin yeterli olmadığı görülse de programda bu değerlerin ifade edilmesi son derece önemlidir. İffet ve hayâ değerleri ile ilgili verilen cevaplarda öğrencilerin iffet ve hayâ hakkında bilgilerinin olduğu, İslam dininin bu değerlere önem verdiğini bildikleri, bu değerlere aksi tutum ve davranışlar sergileyen kişilerle arkadaşlık kurmadıkları tespit edilmiştir. Son olarak gencin anlam arayışı noktasında dini ve ahlaki değerlerin sunulması ve gence anlam arayışında bir ideal verilmeye çalışılması da önemlidir.

ODKAB öğretim programında ifade edilen değerler ile ilgili 19 kazanımın bilişsel taksonomiye göre hazırlandığı duyuşsal ve psikomotor kazanımların eksik

⁵⁰⁹ Altaş, *Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, s.193-202.

olduğu belirlenmiştir. Ancak buna rağmen öğrencilerin verdikleri cevap ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görölmektedir. Diğer tablolar genel olarak yorumlandığında öğrencilerin adalet, dürüstlük, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, öz denetim, yardımseverlik, dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık, vatanseverlik, aile kurumuna önem verme, hikmet, iffet ve şecaat gibi kök ve alt değerleri tanımlayabildikleri, bu değerlerin İslam dini ve yaşam içerisinde önemli olduğunu bildikleri tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin bu değerlerin hayatlarına yansıtma boyutundan aldığı puanların düştüğu görölmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (% 75,1) okul dışında din eğitimi aldıklarını ifade etmiştir. Okul dışı din eğitimi alma durumuyla ilgili soruda sorusuna çoğunlukla katılımcılar Kur'an Kursu ve cami seçeneklerini işaretlemişlerdir. Buna karşın okul dışında din eğitimini almadıklarını ifade etseler de öğrencilerin ailede belirli bir din eğitiminin aldığı söylenebilir. Nitekim katılımcılara sorulan yeni değerler kazanmanıza ve yaşamınıza etki eden etkenler nelerdir? sorusuna verilen cevaplarda işaretlenen ilk 5 seçenekte, yüksek oranda aile seçeneğinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum eski bir kurum olan ailenin değerleri nesillere aktarmada halen önemli bir fonksiyonu icra ettiğini göstermektedir. Bu soruda okul, aile, televizyon, internet, Twitter, İnstagram, Tik Tok, arkadaş çevresi ve diğer seçenekler bulunmaktadır. Bu seçeneklerden en yüksek oranda sırasıyla aile, internet, arkadaş çevresi, okul ve televizyon işaretlenmiştir. Bu da göstermektedir ki sosyalleşmeye etki eden, iletişimi sağlayan veya eğlence unsuru olan kişi, araç ve kurumlar bireyin yeni değerler kazanması ve yaşamasında oldukça etkilidir. Yeni modern iletişim ağları olan twitter, İnstagram, Tiktok gibi araçlar fazlaca kullanılabilir olsalar da değerleri kazandırmak bakımından daha eski olan televizyonun yerini alamadıkları söylenebilir. Bu bakımdan değerleri yeni nesillere aktaracak eğitimcilerin bu mecraları iyi kullanmaları oldukça önemlidir.

ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekteşme düzeyi ile ilgili geliştirilen ölçme aracı, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum ölçeği ve programda yer alan on iki değere ilişkin hazırlanan ölçme araçları için yapılan faktör ve güvenilirlik analizleri sonucunda hem KMO değerleri hem de Cronbach Alpha değerleri, ölçeklerin geçerli ve güvenilir veri toplama araçları olduğunu göstermiştir. Ayrıca gerçekteşme düzeyinin katılımcıları ne oranda ayırt

ettiğini değerlendirmek için gerçekleştirilen madde analiz sonuçlarına göre de ölçeklerin madde toplam korelasyonlarının, yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

1. ODKAB Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışı din eğitimi alma durumu, sınıf düzeyi, anne-baba meslek ve öğrenim durumu faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda yukarıda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin kazanımları edinmelerinde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin yaş seviyesi, gelir düzeyi ve okul türü bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin kazanımları edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin kazanımları edinmelerinde etkili faktörlerden olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları araştırmanın denencelerinden ODKAB öğretim programındaki değerlerle ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türü, yaş seviyesi ve gelir düzeyine göre göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2. Kök ve Alt Değerlerin Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Bulgular

2.1. Adalet Değeri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Adalet değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışı din eğitimi alma durumu, sınıf düzeyi, anne ve baba meslek ve öğrenim durumu ve gelir düzeyi faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin yaş seviyesi ve okul türü bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları, araştırmanın denencelerinden biri olan adalet değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türü ve yaş seviyesine göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2.2. Dürüstlük Değeri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Dürüstlük değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışı din eğitimi alma durumu, sınıf düzeyi, baba meslek, yaş anne-baba öğrenim durumu, ve gelir düzeyi faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin okul türü ve anne meslek durumu bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları, araştırmanın denencelerinden biri olan dürüstlük değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türü ve anne meslek durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2.3. Sabır Değeri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Sabır değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışı din eğitimi alma durumu, anne-baba meslek ve anne öğrenim durumu, yaş ve gelir düzeyi faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin okul türü, sınıf düzeyi ve baba öğrenim durumu bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları, araştırmanın denencelerinden biri olan sabır değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türü, sınıf düzeyi ve baba öğrenim durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2.4. Sevgi Değeri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Sevgi değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışı din eğitimi alma durumu, sınıf düzeyi faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinden etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin okul türü, anne-baba meslek ve anne öğrenim durumu, yaş ve gelir düzeyi bağımsız

değişkenlerinin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları, araştırmanın denencelerinden biri olan sevgi değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türü, anne-baba meslek, anne öğrenim durumu, yaş seviyesi ve gelir düzeyine göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2.5. Saygı Değeri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Saygı değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışı din eğitimi alma durumu, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim ve baba meslek durumu faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin okul türü, yaş ve gelir düzeyi, anne meslek durumu bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları, araştırmanın denencelerinden biri olan saygı değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türü, anne meslek durumu, yaş seviyesi ve gelir düzeyine göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2.6. Sorumluluk Değeri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Sorumluluk değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışı din eğitimi alma durumu, sınıf ve yaş seviyesi, anne-baba öğrenim ve meslek durumu faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinden etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin okul türü ve gelir düzeyi bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları, araştırmanın denencelerinden biri olan sorumluluk değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türü ve gelir düzeyine göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2.7. Öz Denetim Değeri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Öz denetim değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışı din eğitimi alma durumu, sınıf ve gelir düzeyi, anne-baba öğrenim ve meslek durumu faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin okul türü ve yaş seviyeleri bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Sonuç olarak araştırma verileri, araştırmanın denencelerinden biri olan öz denetim değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türü ve yaş seviyelerine göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2.8. Yardımseverlik Değeri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Yardımseverlik değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul dışı din eğitimi alma durumu, sınıf seviyesi, gelir düzeyi, anne-baba öğrenim ve meslek durumu faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin cinsiyetleri, okul türü ve yaş seviyesi bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durum ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları, araştırmanın denencelerinden biri olan yardımseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, okul türü ve yaş seviyesine göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2.9. Dostluk, Kardeşlik ve Arkadaşlık Değeri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf seviyesi, yaş seviyesi, gelir düzeyi ve anne-baba öğrenim ve meslek durumu faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin okul türü ve okul dışı din eğitimi alma durumu bağımsız değişkeninin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Sonuç olarak araştırma verileri, araştırmanın denencelerinden biri olan dostluk, kardeşlik ve arkadaşlık değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türüne ve okul dışı din eğitimi alma durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre ise hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2.10. Vatanseverlik (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik, Gazilik) Değeri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Vatanseverlik değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışı din eğitimi alma durumu, sınıf seviyesi ve anne-baba öğrenim durumu faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin okul türü, gelir düzeyi ve anne-baba meslek durumu bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca öğrencilerin vatanseverlik değeri ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması, diğer değerlere ilişkin elde edilen ortalamalara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları, araştırmanın denencelerinden biri olan vatanseverlik değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türü, gelir düzeyi ve anne-baba meslek durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2.11. Aile Kurumuna Önem Verme Değeri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Aile kurumuna önem verme değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, anne-baba meslek ve

öğrenim durumu faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin okul türü, okul dışı din eğitimi alma durumu ve yaş seviyesi bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları, araştırmanın denencelerinden biri olan aile kurumuna önem verme değeri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türü, okul dışı din eğitimi alma durumu ve yaş seviyesine göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

2.12. Hikmet, İffet ve Şecaat Değerleri Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Hikmet, iffet ve şecaat değeri ölçeğine ilişkin soruların gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetleri, okul dışı din eğitimi alma durumu, sınıf düzeyi, anne-baba meslek ve anne öğrenim durumu faktörlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda ifade edilen değişkenlerin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ancak öğrencilerin okul türü, yaş seviyesi, gelir düzeyi ve baba öğrenim durumu bağımsız değişkenlerinin, öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durum da ifade edilen değişkenlerin öğrencilerin ölçek sorularını edinmelerinde etkili faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları, araştırmanın denencelerinden biri olan hikmet, iffet ve şecaat değerleri ölçeğinin gerçekleşme düzeyinin, öğrencilerin okul türü, yaş seviyesi, gelir düzeyi ve baba öğrenim durumuna göre farklılaştığına yönelik hipotezimizi doğrularken diğer bağımsız değişkenlere göre hipotezimiz doğrulanamamıştır.

3.ODKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi ile Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutumlarının Gerçekleşme Düzeyi Arasındaki İlişki

Korelasyon testi sonucunda öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arttıkça ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımları edinmelerinin de arttığı görülmüştür. Bu bakımından her iki ölçek arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. 3. hipotezimiz olan “ODKAB öğretim programında değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi ile öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutum gerçekleşme düzeyi arasında ilişki vardır” hipotezimiz

doğrulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin DKAB dersine karşı olumlu tutum ve beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Zira ortaöğretim öğrencilerine yapılan DKAB dersi tutum ölçeği ortalama puanlarının yüksek olduğu ve öğrencilerin DKAB dersine yönelik olumlu duygu ve düşünce besledikleri görülmektedir.

ODKAB öğretim programının, öğrencilere dini ve ahlaki değerleri kazandırmada tam olarak etkili olduğunu söyleyemeyiz. Öğretim programında belirtilen değerlere ders kitaplarında yeterince vurgu yapılmamakta, açıklama ve örneklemeler de eksiklikler bulunmaktadır. Ayrıca bu değerler ile ilgili verilen ayet ve hadislerin açıklamaları mevcut değildir. Örnek kişiler ve olaylar yeterince verilmemektedir. Değer öğretimi yaklaşımları çeşitlendirilmelidir. Bu bakımdan hem öğretim programının hem de ders kitaplarının revize edilmesi gereklidir.

Yapılan çalışma sonucunda şu tavsiyeleri sunabiliriz.

➤ Öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımların edinmelerine etki eden/edecek faktörler, daha geniş bir evren ve örneklem üzerinde araştırılmalıdır. Hem yapılan çalışmada hem de diğer araştırma verilerinde ortaya çıkan sonuçlarla ilgili, öğrencilerin ODKAB öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımları edinmelerine etki eden faktörlerin alt yapısı ayrıntılı bir şekilde incelenmelidir.

➤ Değerler eğitimi alanında ortaya çıkan yaklaşımların neler olduğu tam olarak ortaya konulmalı, bunların strateji mi, yöntem mi, yoksa yaklaşım mı olduğu konusunda yeterli bilimsel çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca bu yaklaşımların amaç, yöntem, aşama, ilke ve esasları belirginleştirilmelidir. Nitekim bu tür çalışmaların yapılması yapılacak olan değerler eğitiminin daha kaliteli olmasını sağlayacaktır.

➤ DKAB dersinde kullanılacak değerler eğitimi yaklaşımları geliştirilmelidir. Özellikle eğitimde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın felsefi alt yapısı ile DKAB dersinin dini arasındaki tartışmalar bir sonuca bağlanmalıdır.

➤ Değer eğitimi bir bütün olarak görülmeli, tüm derslerin öğretim programlarında, ünite, kazanım ve içeriklerde değerler verilmelidir. Değerler tek bir ünite yerine tüm ünitelerde okuma parçaları, hikâyeler, etkinlikler, oyunlar, güncel olaylar, filmler, müzikler, önemli şahsiyetlerin değerlere bakışı ve örnek yaşantıları gibi yollarla verilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı özel olarak içerikler üretmelidir.

Muhatabın seviyesine ve gelişim özelliklerine göre (çocuk, genç, yetişkin) değerler sınıflandırılmalı, seviyeye göre içerikler oluşturulmalıdır. Özelde lise öğrencilerinin değer tercihlerinin yıllara göre değişimini izlemeye yönelik bilimsel ve akademik çalışmalar yapılmalı ve teşvik edilmelidir.

➤ Değerlerin birey ve toplum yaşamı içerisindeki önem, hedef ve faydaları ortaya konulmalıdır. Değerlerin kazanılması ve yaşatılması için her türlü görsel basın ve işitsel yayın araçları kullanılmalıdır. Eğitimde amaç bilimsel-akademik başarının yanında ahlak ve değer odaklı bir eğitim olmalıdır. Ahlak ve Değerler eğitimi adında bir ders konulmalı, bu derse girecek branş öğretmenler yetiştirilmelidir. Eğer bu imkân yoksa özelde DKAB öğretmenlerinin genelde ise tüm öğretmenlerin değerler eğitimi yapabilecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler alması sağlanmalıdır.

➤ ODKAB öğretim programında ifade edilen değerlerin neden verildiği söylenmeli, değerlerin sayıları artırılmalı ve bu değerler kitaplar içerisinde belirgin ve dengeli bir şekilde verilmelidir.

➤ Öğrenciye kazandırılmak istenen değerlerin hangi sınıflandırmaya ait olduğu, yapılandırmacı, mezhepler üstü, dinler açılımlı gibi felsefi temellerle bütünleştirecek bilimsel çalışmalar yapılmalıdır.

➤ Duyuşsal alana ait olan değerler için, duyuşsal alana hizmet edecek kazanımlar hazırlanmalıdır. Değerler eğitimi süreç ve sonrasında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımların nasıl ölçüleceği, hangi kriterlere göre değerlendirme yapılacağı ve hangi ölçme araçlarının nasıl işe koşulacağı netleştirilmelidir.

➤ Değer eğitimi yapmak ailenin tekeline bırakılmamalı, okul öncesi eğitim ve diğer eğitim kademelerinde ahlak ve değerler eğitimi yapacak gerekli bilimsel, eğitim ve hukuki çalışmalar gerçekleştirilmeli, değer eğitimi siyasi saikler üstü bir amaç olan devletin politikası olmalıdır. Ayrıca sadece örgün eğitim vasıtasıyla değil yaygın eğitim kurumları ile de değer eğitimi yapabilecek alt yapı oluşturulmalıdır. Değer eğitimi yapılırken çevre, aile ve okul üçgeni birlikte hareket ettirilmeli, paydaşlara düşen görevler belirlenerek ortak kararlar alınmalı ve uygulamaya dönük somut adımlar atılmalıdır.

➤ Öğrencilere kazandırılmak istenen değerler tarihsel tecrübeden, bilimsel çalışmalardan ve halkın taleplerinden faydalanılarak oluşturulmalı, toplumda

yaşanılması istenen değerler öne çıkarılmalıdır. Değerler eğitimi politikalarının geliştirilmesinde ve pedagojisinin belirlenmesinde ulusal ve uluslararası gelişmeler gerekli makamlarca takip edilmelidir. Değerler geçmişle bağı koparmadan çağın şartlarına göre oluşturulmalıdır. Özellikle değerler eğitimi konusunda toplumsal beklenti ve ihtiyaçları takip edecek resmi ve özel kurumlar kurulmalı ve desteklenmelidir.

➤ Değerler eğitimine yönelik toplumsal farkındalık uyandıracak yaşlılara saygı haftası, doğa ve çevre günü gibi özel gün ve haftalar konulmalı, bu gün ve haftalarda özel programlar gerçekleştirilmelidir.

➤ Değerlendirme sonucunda değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşmesini engelleyen sınıfların kalabalığı, ders saati yetersizliği ve öğrenme ortamından kaynaklanan fiziki yetersizlikler gibi olumsuz durumların önüne geçilmedi. Kısaca değerler eğitimi yapacak fiziksel ve öğretimsel yetersizlikler önlenmeli, okuldaki tüm kişi, kurum ve bileşenler değerler eğitimine hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin motivasyonu, ilgi, yetenek ve öğrenme yöntemleri gibi bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

➤ Öğretmen tarafından değerler konusunda öğrencilerin ön bilgi ve inançları ortaya çıkarılmalı, öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğrenme esnasında ortaya çıkan alternatif düşünceler üzerinde öğrencilerin düşünmesi ve tartışması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, s.5101. <https://www.mevzuat.gov.tr> (Erişim Tarihi: 05/06/2021).

Adamczyk, Amy And Hayes, Brittany E., “Religion And Sexual Behaviors: Understanding The Influence Of Islamic Cultures And Religious Affiliation For Explaining Sex Outside Of Marriage”, *American Sociological Review*, Vol 77, Iss 5, (2012), s.723-746.

Akbaş, Oktay, “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cit 6, Sayı 16, (2008), s.9-27.

Akbaş, Oktay, “Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.673-692.

Akbaş, Oktay, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004.

Akıncı, Âdem, “Hayata Anlam Vermede Dini Değerlerin ve Dini Öğretimin Rolü”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 9, (2005), s.7-24.

Akpınar, Burhan, *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara: Data Yayınları, 2012.

Aksu, Ayşe Betül, “Gençlik Döneminde Görülen Bazı Zararlı Alışkanlıklar ve Din”, (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik Dönemi ve Eğitimi*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2000, s.49-71.

Aktepe, Vedat, “Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı”, (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.77-94.

Akto, Akif, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2010.

Akyüz, İsmail, “Türkiye’de Gençlik, Din ve Değerler Konusunda Yapılan Ampirik Araştırmaların Yöntem ve İçerik Analizi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt XVII, Sayı 30, (2014/2), s.1-20.

Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö.1000- M.S. 2015)*, Ankara: Pegem Akademi, 2015.

Aladağ, Soner, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2009.

Altaş, Nurullah, “Liselerde Öğrencilerin Diğer Dinlere Karşı Tutumları (Ortaöğretim DKAB Programlarında İslam Dini Dışındaki Dinlerin Öğretimi ve Uygulamaya Etkileri)”, *Türkiye’de Dinler Tarihi Dünü, Bugünü, Geleceği*, Ankara: Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları, 2010.

Altaş, Nurullah, “Ortaöğretimde Din Eğitimi”, (Ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş), *Din Eğitimi*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2015, s.190-223.

Altaş, Nurullah, “Türkiye’de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme”, *Marife Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, (2002), s.219-229.

Arslan Parlak, Esmâ, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2011.

Arslan, E., “Eğitimde Bir Arayış: Değerler Eğitimi”, *Antalya 28-29 Mayıs 2013 Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu*, s.18-23.

Arslan, Mehmet, “Türk Eğitim Sisteminde Değerler Sorunu ve Eğitim Programlarına Yansıması”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.634-655.

Aslan, Ahmet, *Ortaöğretim Gençliğinin Kimlik Oluşumunda Aile, Din ve Medyanın Etkileri (Çarşamba Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 2014.

Aslan, Ferda, *2010 ve 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Yeralan Değerler Eğitimi Anlayışlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2021.

Aslan, Z. Şeyma, “Değerler Eğitiminde Bir Yöntem Önerisi: Edebiyat Metinlerinden Yararlanma”, *28-29 Mayıs 2010 Değerler Eğitimi Uluslararası Konferans Bildirileri*, İstanbul: Damla Yayınevi, 2012, s.47-55.

Aslaner, Nilgün, *Milli Eğitim Şuraları ve Eğitim Politikaları (1939-1946)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008.

Asri, Safinaz, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2011.

Aşlamacı, İbrahim, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi”, *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, Cilt 6, Sayı 12, (Temmuz-Aralık 2013/2), s.267-282.

Aşlamacı, İbrahim ve Kaymakcan, Recep, “Çoğulculuğa İlişkin Farklı Yaklaşımlar ve Dkab Dersleri”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, (Ed: Recep Kaymakcan vd.), İstanbul: Dem Yayınları, 2011, s.77-102.

Avcı, Nazmi, “Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.819-852.

Ay, Ebru, “Karakter Eğitiminde Vatandaşlık Eğitiminin Yeri ve Önemi”, (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.211-226.

Ay, Mehmet Emin vd., *Gençlik Dönemi ve Eğitimi 1 ve 2*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2003.

Ay, Mehmet Emin, *Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi*, İstanbul: Mavi Yayıncılık, 1997.

Ay, Mustafa Fatih, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2013.

Ay, Mustafa Fatih, *Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi İle Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2018.

Ayaydın, Yakup ve Ayaydın, Hatice Yıldız “Sosyal Medyanın Değer Oluşturma Sürecindeki Rolünün Öğrenci Görüşleriyle İncelenmesi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 35, (Haziran 2018), s.57-89.

Aydeniz, Nurullah, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2017.

Aydın, Betül vd., *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*, Ankara: Nobel Yayınları, 2005.

Aydın, Mehmet Zeki ve Akyol Gürler, Şebnem, *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler, Etkinlikler Kaynaklar*, Ankara: Nobel Yayınları, 2018.

Aydın, Mehmet Zeki, “Belçika’da İlk ve Orta Dereceli Okullarda Din ve Ahlak Öğretimi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, (Sivas 1999), s.101-147.

Aydın, Mehmet Zeki, “Ahlak Eğitimi ve Öğretimi” (Ed. Recai Doğan ve Remziye Ege) *Din Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker, 2013.

Aydın, Mehmet Zeki, *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2005.

Aydın, Mehmet Zeki, *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2008.

Aydın, Mehmet Zeki, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*, Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırmaları Vakfı, 1998.

Ayhan, Halis, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitime Genel Bir Bakış: Atatürk’ün İslam Dini ve Din Eğitim Hakkındaki Görüşleri”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, (2000), s.5-27.

Ayhan, Halis, *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: DEM Yayınları, 2014.

Aytaç, Kemal, *Avrupa Eğitim Tarihi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1992.

Bacanlı, Hasan, “Değerler Hangi Programın Neresinde”, *28-29 Mayıs 2010 Değerler Eğitimi Konferans Bildirileri*, İstanbul: Damla Yayınevi Yayınları, 2012, s.103-121.

Bacanlı, Hasan, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları, 1999.
Bahçekapılı, Mehmet, *Avrupa’da Din Eğitimi*, İstanbul: Önder Yayınları, 2012.

Bahçekapılı, Mehmet, “Türkiye’de Din Eğitiminin Politik Tarihi”, (Ed. Arife Gümüş), *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, Ankara: Nobel Yayınları, 2015, s.371-401.

Bahçekapılı, Mehmet, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2010.

Balcı, Ali, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem A Yayınları, 2015.

Barber, Benjamin R., “Challenges to the Common Good in the Age of Globalism,” *Social Education*, Cilt 64, Sayı 1, (Ocak 2000), s.1-30.

Başaran, İbrahim Ethem, *Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*, Ankara: Gül Yayınevi, 1991.

Bayraktar, M. Faruk, *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2008.

Bayyığıt, Mehmet, “Gençlerin Dini İnanç, İbadet ve Problemlerine Bağlamsal Bir Bakış”, (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik Dönemi ve Eğitimi 2*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2003, s.221-242.

Bazarkulov, Seyfullah, *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008.

Bergson, Henri, *Ahlak ile Dinin İki Kaynağı*, (çev, Mehmet Karasan), Ankara: MEB Yayınları, 1962.

Bilgin, Beyza ve Selçuk, Mualla, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Gün Yayıncılık, 1995.

Bilgin, Beyza ve Selçuk, Mualla, *Din Öğretimi*, Ankara: Gün Yayıncılık, 1999.

Bilgin, Beyza, “1980 Sonrası Din Dersleri Programları”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu*, Ankara: MEB Yayınları, 2003, s.671-693.

Bilgin, Beyza, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 39, (1999), s.1-25.

Bilgin, Beyza, “Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Din Politikaları,” *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı (7-9 Nisan 2005)*, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 2005, s.87-108.

Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Gün Yayınları, 2007.

Bilgin, Beyza, *İslam ve Çocuk*, Ankara: DİB Yayınları, 1991.

Bilsel, H.Hilmi, *İyi Ahlak Güzel Huy*, İstanbul: Yağmur Yayınları, 1978.

Bloom, B. S., *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev: D. A. Özçelik), İstanbul: MEB Yayınları, 1998.

Bolay, Süleyman Hayri, “Aşkın Değerler Buhranı”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.55-70.

Bozkurt, Veysel, *Püritanizmden Hedonizme Yeni Çalışma Etiği*, Bursa: Alesta Yayınları, 2000.

Bulut, Zübeyir, “Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim DKAB Programında Diğer Dinlerin Öğretimi”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, (2014), s.359-381.

Büyükkaragöz, S. Savaş, *Program Geliştirme “Kaynak Metinler”*, Konya: Özeğitim Yayınları, 1997.

Canan, İbrahim, *Kur'an'da Çocuk*, İstanbul: Cihan Yayınları, 1984.

Carr, David, “Moral Formation, Cultural Attachment or Social Control: What's The Point of Valueseducation?”, *Educational Theory*, Volume 50, Issue 1, (Winter 2000), s.49-62.

Ceylan, İsa, “Kişilik Gelişimi Din İlişkisi”, *Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, s.50-72.

Chen, Chiung M. vd.; Trends in Underage Drinking in The United States, 1991–2011. <https://pubs.niaaa.nih.gov/publications/surveillance107/Underage15.htm> (erişim tarihi: 28.02.2021).

Cicioğlu, Hasan, *Türkiye Cumhuriyeti’nde İlk ve Ortaöğretim*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985.

Clark, W. H., “Ergenlik ve Gençlik Çağında Din” (çev. Mehmet Dağ), *Eğitim Hareketleri Dergisi*, Cilt:12, Sayı: 256-257, (Ankara 1976), s.8-30.

Clouse, Bonnidell, “Ergenlerde Ahlak Gelişimi ve Cinsellik”, (çev. Turgay Gündüz), *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 9, (Bursa 2000), s.715-754.

Cüceloğlu, Doğan, *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000.

Cücen, Ali, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Bilimsellik Değerinin Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2014.

Çağlar, Doğan, *Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi*, Ankara: Atatürk Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Yayınları, 1981.

Çağlayan, Ahmet, *Ahlak Pusulası Ahlak ve Değerler Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2013.

Çakmak, Ahmet, *Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi İle Hayatı Anlamlandırma Arasında Dindarlık ve Sorumluluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2018.

Çekin, Abdulkadir, “Değer Açısından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımları: Bir İçerik Analizi”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 12, Sayı 2, (2012), s.105-119.

Çelebi, İlyas, *Hüsün ve Kubuh*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1999.

Çengel, Yunus, “Değerler Özlü Sözlerle Güvenli Bir Gelecek İçin İnsani Değerler”, *28-29 Mayıs 2010 Değerler Eğitimi Uluslararası Konferans Bildirileri*, İstanbul: Damla Yayınevi, 2012, s.159-179.

Çelikel, Bülent, “Değerler Eğitiminde ‘Özne Olma Durumu’ ve Din Eğitimindeki Uzanımları”, *Toplum Bilimleri Dergisi*, Sayı 31, (2021), s.154-164.

Çevik, Şükran, “Ergenlerde Ölüm Düşüncesi İntihar ve Din”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 9, (2005), s.89-117.

Çınar, Fatih, “Din Öğretiminde Değerler Eğitimi”, (Ed. Mevlüt Gündüz), *Değerler Eğitimi*, Ankara: Maya Akademi Yayınları, 2015.

Çınar, Fatih, “Gençlik Değerler ve Bağımlılık Profilleri Üzerine Bir Araştırma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 43, (2019), s.164-186.

Çiftçi, Nermin, “Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1 (Ocak 2003), s.40-85.

Çileli, Meral, *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*, Ankara: V Yayınları, 1986.

Çilingiroğlu, Nesrin E., “HIV/AIDS Epidemisinin Ekonomik Yönü”, (Ed. Serhat Ünal), *Güncel Bilgiler Işığında HIV/AIDS*, Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi, 1998, s.224-244.

Danışmaz, Tuğba, *Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Diğerkâmlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi LisansÜstü Eğitim Enstitüsü, Samsun 2021.

Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı, İstanbul: Damla Yayınevi Yayınları, 2012.

Demircioğlu, İsmail H. ve Demircioğlu, Ebru, “Tarih Eğitimi ve Değerler”, (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.269-284.

Demircioğlu, İsmail H. ve Tokdemir, Muhammet A., “Değerleri Oluşturma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 15, (Haziran 2008), s.69-88.

Demirel, Özcan ve Erdem, Eda, “Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, (2002), s.81-87.

Demirel, Özcan, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayınları, 2004.

Dilmaç, Bülent, *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2007.

Dodurgalı, Abdurrahman, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretiminin Geleceği ile İlgili Yeni Arayışlar”, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (02-03 Mart 2005)*, Ankara: Yarınlar İçin Düşünce Platformu, 2005.

Dodurgalı, Abdurrahman, *Ailede Çocuğun Din Eğitimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1998.

Doğan, Recai, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Nev Kitap Yayınları, 2019.

Doğan, Hıfzı, *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık, 1997.

Doğan, İsmail, “Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu,” (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.615-634.

Doğan, İsmail, *Sosyoloji: Kuramlar ve Sorunlar*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.

Doğan, Mehmet, “İletişim Araçları ve Gençlik”, (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik Dönemi ve Eğitimi 1*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2003, s.33-44.

Doğan, Recai ve Tosun, Cemal, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

Doğan, Recai, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)*, Ankara: Meb Yayınları, 2004, s.611-646.

Doğan, Recai, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Nev Kitap Yayınları, 2019.

Doğanay, Ahmet, “Değerler Eğitimi”, (Ed. Cemil Öztürk), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2011.

Draz, M. Abdullah, “Ahlak ile Eğitimin Alakası”, (çev. Hüseyin Emin Sert), *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, (1997), s.113-117.

Ekinci, Emre, *Atatürk Döneminde Türkiye’de Milli Eğitim ve İdeoloji*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas 2013.

Ekşi, Aysel, *Çocuk, Genç ve Ana-Babalar*, Ankara: Bilgi Yayınevi, 1990.

Ekşi, Halil ve Katılmış, Ahmet, *Karakter Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Nobel Yayınları, 2011.

Ekşi, Halil, “Din Eğitimi, Gençlik ve Kişilik”, (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2006, s.153-182.

Ekşi, Halil, “Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2003), s.79-96.

Elias, John L., *Moral Education: Secular And Religious*, Original ed. Malabar, Fla.: R.E. Krieger Publish Consortium, 1989.

Erdem, Münire ve Akman, Yasemin, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara: İstanbul Yayınları, 2015.

Erden, Münire, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegama Yayıncılık, 1995.

Erikson, Erik, *İnsanın Sekiz Çağı*, Ankara: Birey ve Toplum Yayınları, 1984.

Ersoy, Ersan, “Değişen Değerler Dünyasında Gençliğin Ahlakla İmtihanı”, 25 Nisan 2014 Uluslararası Gençler ve Değerler Sempozyumu, s.270-284.

Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1975.

Esener Taşpolatoğlu, Ayşegül, *Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet’ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1993..

Fer, Seval, ve Cırık, İlker, *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*, İstanbul: Morpa Yayınları, 2007.

Fonda, Marc, “Potential Impacts of Religion And Spirituality on First Nation Teenage Fertility”, *The International Indigenous Policy Journal*, Vol 4, Iss 1, (2013), s.1-18.

Gibson, E. ve Schwartz, S. H., “Value Priorities and Gender”, *Social Psychology Quarterly*, Cilt 61, Sayı 1, (1998), s.49-67.

Giddens, Anthony, *Modernliğin Sonuçları*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2018.

Gökdere, Murat ve Çepni, Salih, “Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Sayı 2, (2003), s.93-103.

Göldağ, Battal, *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya 2015, s.17.

Gör, Fatih, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Merhamet Değeri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2013.

Görgeç, İzzet, “Program Geliştirmede Temel Kavramlar”, (Ed: Hasan Şeker), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2019.

Gül, Esan, *Çocuğun Dini Eğitimi Nasıl Olmalı?* İstanbul: Çıra Yayınları, 2009.

Gündüz, Turgay, “Gençlik Dönemi Din Eğitimi”, Hayati Hökelekli (ed), *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2015, s.97-132.

Güneş, Âdem, “Manevi-İnsani Değerler Eğilim Ölçeği (Midö): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 8, Sayı 41, (Aralık 2015), s.1354-1360.

Güngör, Erol, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, İstanbul: Ötüken Yayınevi, 1998.

Güneş, Âdem, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize İli Örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas 2015.

Güngör, Erol, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, Ankara: Ötüken Neşriyat Yayınları, 1995.

Gürel, Ramazan, “2010 Yılı ve Sonrası DKAB Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Saygı ve Hoşgörü Değerleri Bağlamında Diğer Dinlerin Öğretimi”, *Kilitbahir Dergisi*, Sayı 15, (EYLÜL 2019), s.81-123.

Halstead, J. M. ve Monica, J. T., “Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research”, *Cambrige Journal of Education*, Cilt 30, Sayı 2, (2000), 169-175.

Hançerlioğlu, Orhan, *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1996.

Hökelekli, Hayati vd., *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2002.

Hökelekli, Hayati ve Gündüz, Turgay, “Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.371-396.

Hökelekli, Hayati, “Ergenlik Çağı Davranışlarına Din Eğitiminin Etkisi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, (Bursa-1986) s.40-65.

Hökelekli, Hayati, “Ölüm ve Ölüm Ötesi Psikolojisi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, (1991), s.151-165.

Hökelekli, Hayati, *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2013.

Hökelekli, Hayati, *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*, İstanbul: DEM Yayınları. 2009.

Hökelekli, Hayati, *Din Psikolojisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1998.

Hökelekli, Hayati, *Din Psikolojisine Giriş*, İstanbul: Dem Yayınları, 2016.

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ceza-Infaz-Kurumu-Istatistikleri-2019-33625> (erişim tarihi: 09.01.2020).

<https://sites.google.com/view/verilerleturkiyedeintihar/ana-sayfa> (erişim tarihi: 11.01.2020).

<https://www.dw.com/tr/d%C3%BCnyada-40-saniyede-bir-ki%C5%9Fi-intihar- ediyor/a-54874857> (erişim tarihi: 11.01.2021).

<https://www.haberturk.com/iste-turkiye-nin-alkol-ve-uyusturucu-raporu-2167255> (erişim tarihi: 11.01.2021).

<https://www.psikiyatri.org.tr/halka-yonelik/45/uyusturucu-madde-bagimliliği> (erişim tarihi: 11.01.2021).

Huitt, 2004:<http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> (erişim tarihi: 12.02.2021).

İbalı, Nazmiye, *Ortaöğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2019.

İnan Kılıç, Ayşe, “Lise öğrencilerinin Manevi-İnsani Değerler Eğitimi”, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, Cilt: 24, Sayı: 2, (Aralık 2020), s.807-831.

İlk Mekteplerin Müfredat Programı, *Türkiye Cumhuriyeti Maârif Vekâleti*, İstanbul: Matbaa-i Amire, 1924.

İmamoğlu, E. Ö. ve Karakitapoğlu Aygün, Z., “1970’lerden 1990’lara Değerler: Üniversite Düzeyinde Gözlenen Zaman, Kuşak ve Cinsiyet Farklılıkları”, *Türk Psikoloji Dergisi*, Cilt 14, Sayı 44, (1999), s.1-18.

İnam, Ahmet, “Türkiye’de Anlam Sağlığı Açısından Değerlerimiz”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.111-119.

Jersild, Arthur T., *Gençlik Psikolojisi*, (Çev: İbrahim N. Özgür), İstanbul: Takıloğlu Matbaacılık ve Ambalaj Sanayi, 1978.

Kafadar, Osman, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, İstanbul: Vadi Yayınları, 2016.

Kahraman, Hüseyin, “Cumhuriyet Dönemi Aydınlar da Din-Ahlak İlişkisi”, *Diyanet İlmi Dergisi*, Cilt 48, Sayı 2, (1995), s.109-124.

Kanbolat, Erhan, “Atatürk Döneminde Eğitimde Millilik ve Modernleşmeye Dair Tartışmalar”, *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, Cilt 16, Sayı 31, (2017), s.57-80.

Kaplan, İsmail, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2011.

Karaca, Faruk, *Dini Gelişim Teorileri*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007.

Karacaloğlu, Ömer Cem, *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Pegem Akademi, 2012.

Karakaya, Talip, “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Etik Değerlere Kritik Bir Yaklaşım- Sorunlar ve Çözümler-”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.203-214.

Karaköse, şaban, *Din Eğitiminde Bireyi Tanımak*, İstanbul: Mavi Yayınları, 2007.

Karaman, Ramazan, *Sanayileşmenin Dini Etkisi (Mersin Örneği)*, Konya: Akın Ofset Yayınları, 2000.

Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları, 1998.

Kavun, Yusuf, *Ergenlerde Dindarlık ve İnsani Değerler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2016.

Kaymakcan, Recep vd, (Ed), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2004.

Kaymakcan, Recep ve Meydan, Hasan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 21, (Haziran 2011), s.29-55.

Kaymakcan, Recep ve Meydan, Hasan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 21, (Haziran 2011), s.29-55.

Kaymakcan, Recep, “Gençlerin Dini Değerlere Bakışı: Türkiye ve Avrupa Karşılaştırması”, *28-29 Mayıs 2010 Değerler Eğitimi Uluslararası Konferans Bildirileri*, İstanbul: Damla Yayınevi, 2012, s.13-30.

Kaymakcan, Recep, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 2007, s.177-210.

Kaymakcan, Recep, *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, İstanbul: Erg Eğitim Reformu Girişimi, 2007.

Kenan, Seyfi, “Modern Eğitimde Değer Arayışları”, *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2007), s.28-33.

Kenan, Seyfi, “Modern Eğitimin Oluşum Sürecinde Değerler Eğitimi Nasıl Zayıfladı?”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.275-287.

Keskin, Yakup, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Değer Eğitimi ve DKAB Derslerinin Zorunluluğu (Samsun Örneği), *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 203, (2014), s.225-248.

Keskiner, Emine, “Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları”, (Ed. Mustafa Köylü), *Türkiye’de Din Eğitim ve Sorunları*, İstanbul: Dem Yayınları, s.49-82.

Kılavuz, M. Akif, “Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi”, (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2006, s.209-254.

Kılıç, Recep, *Ahlakın Dini Temeli*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2012.

Kızılabdullah, Yıldız, *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008.

Kirschenbaum, Howard, *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, Massachusetts: Allyn&Bacon Company, 1995.

Koca, Bülent Uğur, *Değerlerin Felsefi ve Kur’ani Temelleri ve Eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sivas 2018.

Koç, Mustafa vd; *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

Koenig, Harold G., “Religion, Spirituality, and Medicine: Research Findings and Implications for Clinical Practice,” *Southern Medical Journal*, vol 97, no 12, (December 2004), s.1194-1200.

Kohen, Sidni, “Gençlerin Bekârete Bakışı”, *Tempo Dergisi*, Sayı 43, (2012), s.97-115.

Korkmaz, Şadiye vd., “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Kazanımlarının Rokeach Değerler Envanterine Göre İncelenmesi”, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2017), s.1-10.

Köknel, Özcan, *Kimliğini Arayan Gençliğimiz*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 2001.

Köylü, Mustafa ve Altaş, Nurullah, *Din Eğitimi*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2014.

Köylü, Mustafa, “Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.287-312.

Köylü, Mustafa, “Ruh Sağlığı ve Din İlişkisi: Batı Toplumu Açısından Bir Değerlendirme”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, (2007), s.65-91.

Köylü, Mustafa, “Türkiye’de Din Eğitiminin Meşruiyeti Sorunu”, (Ed. Mustafa Köylü), *Türkiye’de Din Eğitim ve Sorunları*, İstanbul: Dem Yayınları, 2018, s.15-47.

Köylü, Mustafa, *Küresel Ahlak Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2006.

Köylü, Mustafa ve Nazıroğlu, Bayramali, “Örgün Din Eğitimi”, (Ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş), *Din Eğitimi*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2015, s.148-183.

Kula, M. Naci, “Küreselleşme, Ruh Sağlığı ve Din”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, (2005), s.15-27.

Kula, Naci, “Gençlik Döneminde Kimlik ve Din”, Hayati Hökelekli vd, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ankara: Ankara Okulu, 2002, s.31-71.

Kuşdil, M. Ersin ve Kağıtçıbaşı, Çiğdem, “Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Scwartz Değer Kuramı”, *Türk Psikolojisi Dergisi*, Sayı 45, (2000), s.59-80.

Kutup, Muhammed, “Eğitimde Dinin Rolü”, Seyyid Muhammed Nakib El-Attas, *İslamî Eğitim* (Çev. Ali Çaksu), İstanbul: Endülüs Yayınları, 1991.

Kuzudişi, Ali, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Eksen Yayıncılık, 2019.

Leming, J., Teaching Values in Social Studies Education Past Practices and Current Trends, ((1999), http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm (erişim tarihi: 16.02.2021).

Lickona, Thomas, *Educating for Character (How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility)*, New York: Bantam Books, 1992.

Lipson, Leslie, *Uygarlığın Ahlaki Bunalımları*, (çev. Jale Çam Yeşiltaş), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2000.

MEB Tebliğler Dergisi, Cilt 30, Sayı 1475, (23 Ekim 1967).

MEB Tebliğler Dergisi, Cilt 38, Sayı 1853, (08 Eylül 1975).

MEB Tebliğler Dergisi, Cilt 45, Sayı 2109, (29 Mart 1982).

MEB Tebliğler Dergisi, Cilt 55, Sayı 2386, (13 Nisan 1992).

MEB Tebliğler Dergisi, Sayı 1900, (27 Eylül 1976).

Mehmedoğlu, Ali Ulvi, “İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi”, *Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 30, (2006), s.138-150.

Mehmedoğlu, Yurdağül, “Ahlak Anlayışında Dışsal Yaklaşımdan Evrenselleşebilir Ahlak Yaklaşımına”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.119-130.

Mehmedoğlu, Yurdağül, “Değer Oluşturucu ve Aktarıcı Konumuyla Aile”, *Diyanet İlmî Dergi*, Cilt 40, Sayı 2, (2004), s.29-41.

Mehmedoğlu, Yurdağül, *Ahlaki ve Dini Gelişim “Çocuğum Değerlerimizi Öğreniyor”*, Ankara: Morpa Kültür Yayınları, 2003.

Mehmedoğlu, Yurdağül, *Erken Çocuklukta Din ve Ahlak Gelişimi, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (Hazırlayan: Müzeyyen Sevinç) İstanbul: Morpa Yayınları, 2003.

Meydan, Hasan, “Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (2014), s.93-108.

Meydan, Hasan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut*, İstanbul: Tudem Yayınları, 2015.

Millî Eğitim Bakanlığı, *2005 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınları, 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınları, 2010.

Milli Eğitim Bakanlığı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı*, Ankara: MEB Yayınları, 2008.

Milli Eğitim Bakanlığı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları, 2010.

Milli Eğitim Bakanlığı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları, 2018.

Milli Eğitim Bakanlığı, *Tebliğler Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1475, (23 Ekim 1967).

Milli Eğitim Bakanlığı, *Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Ahlak Dersleri Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1975.

Mustafa Köylü “Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.) *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2004, s.287-309.

Nas, Mehmet, *Çocukluk Dönemi Gelişim ve Din Eğitimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 2018.

National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (NI- AAA), 2013. <https://www.niaaa.nih.gov/> (erişim tarihi:28.02.2021).

Naylor, David T., ve Diem, Richard, *Elementary and Middle School Social Studies*, New York: Random House, 1987.

Neuman, W. Laerence, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar 1*, (çev; Sedef Özge), Ankara: Yayın Odası Yayınları, 2014.

Tarhan, Nevzat, “Üç Yuva Yıkıcı”, <http://www.e-psikiyatri.com/uc-yuva-yikici-34382> (erişim tarihi: 14.01.2021).

OECD, *Health at a Glance: Europe 2012*, OECD Publishing, 2012.

Oktay, Ayşe Sıdıka, “İslâm Düşüncesinde Ahlâkî Değerler ve Bunların Global Ahlâka Etkileri”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.131-144.

Onay, Ahmet, “Dinin Değer Oluşturma Öğretisi”, *28-29 Mayıs 2010 Değerler Eğitimi Uluslararası Konferans Bildirileri*, İstanbul: Damla Yayınevi, 2012, s.31-46.

Osmanoğlu, Cemil, “Ders Kitaplarına Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Anlayışı”, *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 31, (2015), s.265-285.

Osmanoğlu, Cemil, “Ortaöğretim DKAB Ders Kitaplarında Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 15, (2012), s.55-78.

Osmanoğlu, Cemil, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2016.

Öcal, Mustafa, “Türk Hukuk Mevzuatında Din Eğitim ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi,” *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi İlmî Toplantısı (17-19 Kasım 2006)*, İstanbul: Ensar Neşriyat Yayınları, 2007, s.511-559.

Öcal, Mustafa, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1990.

Öcal, Mustafa, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017.

Önder, Mustafa, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Temelleri Üzerine”, *Abant İzzet Baysal İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, (Bahar 2013), s.24-40.

Önür, Nimet, “Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.157-176.

Özbay, Canan, *1982 ve 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırılarak 2005 Öğretim Programının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 2007.

Özcan, Halil, *Atatürk Dönemi Milli Eğitim Politikası ve Atatürkçü Düşüncenin Eğitim ile Etkileşimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara 2003.

Özdaş, Faysal, *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ 2013.

Özensel, Erhan, “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 1 Sayı 3, (2003), s.217-240.

Özkan, Salih, *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2019.

Özsoy, Ömer ve Güler, İlhami, *Konularına Göre Kur'an (Sistemik Kur'an Fihristi)*, Ankara: Fecr Yayınları, 2009.

Parlak, İsmet, *Kemalist İdeoloji'de Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Turhan Kitabevi, 2005.

Pazarlı, Osman, *İslam'da Ahlak*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1980.

Pınarbaşı, Bekir ve Özdemir, Fikri, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: SDR Dikey Yayıncılık, 2019.

Poyraz, Hakan, “Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı”, (Edit. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.81-88.

Kaymakcan, Recep, “Türkiye’de din eğitimi politikaları üzerine düşünceler”, http://www.dem.org.tr/makaleler/dinegitimi_recep_06072006_EKEV.pdf (erişim tarihi: 02 Nisan 2021).

Rokeach, Milton, *The Nature of Human Value*, New York: The Free Press, 1973.

Saban, Ahmet, *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2004.

Sağnak, Mesut, “Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okulun Öğütsel Değerlerine İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum,” (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.715-726.

Sakallı, Nuray vd., “Evlilik Öncesi Yaşanan Cinsel İlişkiye ve Kadınların Evlilik Öncesi Cinsel İlişkide Bulunmasına Karşı Tutumlar”, *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, Cilt 22, (2001), s.15-29.

Santrock, J.W., Gençlerde Ahlaki Gelişim, Değerler ve Din, (çev: Selva Arslan) <https://kemalsayar.com/insana-dair/genclerde-ahlaki-gelisim--degerler-ve-din>, (erişim tarihi: 27.02. 2021).

Sarıçam, Hakan vd., “Ergenlerde İnsani Değerler ve Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, (2014), s.1325-1342.

Selçuk, Ziya, *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2004.

Selçuk, Ziya, *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

Senemoğlu, Nuray, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2011.

Süperka, D. P. vd., *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Material Analyses and An Annotated Bibliography*, Colorado: Social Science Education Consortium, 1976.

Şam, Emine Altunay, “Değerler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 4, (Haziran 2015), s.47-63.

Tahiroğlu, Mustafa, “Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi Etkinlik Örnekleri İlkokul 4. Sınıf”, (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.339-366.

Taşdemir, Mehmet, *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme (Program, Öğretim, Yönetim ve Değerlendirme)*, İstanbul: Ocak Yayınları, 2003.

Tavşancıl, Ezel, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2014.

TBMM, *Uyuşturucu Başta Olmak Üzere Madde Bağımlılığı ve Kaçakçılığı Sorunlarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyon Raporu*, Ankara, Kasım 2008.

Tezbaşaran, Ata, *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara: 1997.

Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

Tozlu, Necmettin ve Topsakal, Cem, “Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.177-201.

Tuğral, Süleyman, *Kur'an'da Değerler Sistemi*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2008.

Turan, İbrahim, “Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 40, (Erzurum 2013), s.271-294.

Turan, Refik ve Ulusoy, Kadir, *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2014.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları, 2005.

Türk Milli Eğitiminin Genel Amacı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (erişim tarihi: 03 Nisan 2021).

Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, *Türkiye'de Aile Değerleri Araştırması*, Ankara: Manas Medya Planlama Reklam Hizmetleri Sanayi Ticaret Ltd. Şti, 2010.

Ulusoy, Kadir ve Arslan, Ali, “Değerli Bir Kavram Olarak Değer ve Değerler Eğitimi”, (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.1-16.

Usta Doğan, Pınar, *Din Öğretimi Modelleri ve Mezhepler Üstü Bir Program Tasarımının Nitelikleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2015.

Uysal, Enver, “Çağımızda Değer Kaymalarının Doğurduğu Sonuçlar ve Etik Kimliğin Korunması”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, (2008), s.67-79.

Ülgen, Gülten ve Fidan, Emel, *Çocuk Gelişimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983.

Ülken, Hilmi Ziya, *Bilgi ve Değer*, İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 2016.

Ünal, Asife, *Geçmişten Geleceğe Ahlak*, Bartın: Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Yayınları, 2015.

Vural, Birol, *Eğitim Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler*, İstanbul: Hayat Yayınları, 2006.

World Health Organization, "Youth Violence and Alcohol", http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/factsheets/fs_youth.pdf, s. 1. (erişim tarihi: 09.01.2020).

Yavuz, Kerim, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi (7-12)*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1987.

Yavuz, Kerim, *Günümüzde İnancın Psikolojisi* Ankara: Boğaziçi Yayınları 2013.

Yavuzer, Haluk, *Çocuk ve Suç*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998.

Yazar, Taha, "Toplumsal Yaşam ve Değerler", (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.96-114.

Yazıcı, Kubilay, "Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış," *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı 19, (2006), s.499-521.

Yazıcı, Kubilay, "Medya ve Değerler", (Ed. Refik Turan ve Kadir Ulusoy), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.142-188.

Yazıcı, Mehmet, "Değerler ve Toplumsal Yapıda Sosyal Değerlerin Yeri" *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 24, Sayı 1, (Ocak 2014), s.13-23.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Seçkin Yayıncılık, 2006.

Yıldırım, Bilal, "Çocuğun Şahsiyet Gelişiminde Ailenin Yeri ve Önemi Üzerine Bir İnceleme", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, (Elazığ 1997), s.119-136.

Yılmaz, Hüseyin, "Yaygın Din Eğitimi Kurumları ve Toplumsal Barış", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, (Sivas 2011), s.329-356.

Yörükoğlu, Atalay, *Çocuk Ruh Sağlığı*, İstanbul: Özgür Yayınları, 2015.

Yörükoğlu, Atalay, *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*, İstanbul: Özgür Yayınları, 2000.

Yurtsever, Telat, *Değerler Sosyolojisi Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatının Analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale 2018.

Yüksel, Leman, *Üniversiteli Kız Öğrencilerde Cinsel Ahlak İle Dini İnanç ve Tutumların İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 1995.

Yürük, Tuğrul, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Program Anlayışları”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, Cilt 13, Sayı 34, (Ocak-Haziran 2010), s.69-86.

Yürük, Tuğrul, “İlk ve Ortaöğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri”, (Ed: Recai Doğan ve Remziye Ege), *Din Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları, 2013, s.115-149.

Yürük, Tuğrul, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2011.

Zengin, Mahmut ve Altuntaş, Yeliz, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İslam Düşüncesindeki Yorum Farklılıklarının Öğretimi: Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 35, (Haziran 2018), s.235-274.

Zengin, Mahmut, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 19, Sayı 36, (2017), s.114-137.

Zengin, Mahmut, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkânına Dair Bir Değerlendirme”, (Ed: Recep Kaymakcan vd.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2011, s.239-264.

Zengin, Mahmut, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, İstanbul: Dem Yayınları, 2011.

Zengin, Mahmut, *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2010.

Zengin, Mahmut, *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2010.

Ziebertz, Hans-Georg, “Çokkültürlü Toplumda Değerler Eğitimi Modeli”, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları, 2007, s.445-467.

EKLER



T.C.
İZMİR KATİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-90038189-100-2200029838
Konu : Araştırma İzni (Mehmet NAS)

18.03.2022

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının (Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü) 15.03.2022 tarihli ve 45759974 sayılı yazısı.

Manisa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün, Enstitünüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı D181336004 numaralı doktora programı öğrencisi Mehmet NAS'ın, Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI danışmanlığında yürütmekte olduğu "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi (Manisa İli Örneği)" konu başlıklı çalışması kapsamında, Manisa ilinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik yapmak istediği araştırma izni ile ilgili onaya ilişkin ilgi yazısı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mustafa KAYA
Daire Başkanı

Ek: 15.03.2022 tarihli 45759974 sayılı yazı

Belge Doğrulama Kodu: ADAHAPE Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge Takip Adresi: <https://ubn.izc.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Çiğli Ana Yerleşkesi 35620 Çiğli/İzmir - TÜRKİYE
Telefon No: (0 232) 3293535
e-Posta: izc@izc.edu.tr
Kep Adresi:

Faks No: (0 232) 3860888
İnternet Adresi: www.izc.edu.tr

Bilgi için : Yasemin Uğurcan
Memur
Telefon No: (0 232) 3293535 - 1311





Sayı : E-97968431-100-2200030240
Konu : Araştırma İzni (Mehmet NAS)

21.03.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının (Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü) 15.03.2022 tarihli ve 45759974 sayılı yazısı.

Manisa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün, Anabilim Dalımız D181336004 numaralı doktora programı öğrencisi Mehmet NAS' ın, Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI danışmanlığında yürütmekte olduğu "*Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi (Manisa İli Örneği)*" konu başlıklı çalışması kapsamında, Manisa ilinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik yapmak istediği araştırma izni ile ilgili onaya ilişkin ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Muhsin AKBAŞ
Enstitü Müdürü

Ek: 15.03.2022 tarihli 45759974 sayılı yazı

DAĞITIM LİSTESİ
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Sayın Mehmet NAS

Belge Doğrulama Kodu: CH9AFUA Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge Takip Adresi: <https://ubn.izc.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Çiğli Ana Yerleşkesi 35620 Çiğli/İzmir - TÜRKİYE
Telefon No: (0 232) 3293535
e-Posta:
Kep Adresi:

Faks No: (0 232) 3860888
İnternet Adresi: www.izc.edu.tr

Bilgi için : HABİL DEMİREL
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: (0 232) 3293535 - 2114





T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-45738233
Konu : Araştırma İzni
(Mehmet NAS)

15.03.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 25.02.2022 tarih ve 2200021433 sayılı yazısı.

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı D181336004 numaralı doktora program öğrencisi Mehmet NAS'ın, Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI danışmanlığında yürütmekte olduğu "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi (Manisa İli Örneği)" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İlinde Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik yapmak istediği araştırma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri incelenmiş olup;

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın, covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Coşkun DEMİR
Şube Müdürü

OLUR

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Nişancıpaşa Mh. Atatürk Biv. No:36/A Şahzadalar/MANİSA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-obyv>

Teléfono No : 0 (236) 231 46 08

E-Posta: ab45@meb.gov.tr

Kop Adresi : meb@hs01.kop.tr

Bilgi için: Strateji Geliştirme - C.Sunay BULUT

Urvan : Mennur

İnternet Adresi : manisa.meb.gov.tr

Faks:2362311251

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5388 - c7d - 3a4e - a854 - ca11 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-45759974
Konu : Araştırma İzni
(Mehmet NAS)

15.03.2022

İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) 25.02.2022 tarih ve 2200021433 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı D181336004 numaralı doktora programı öğrencisi Mehmet NAS'ın, Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI danışmanlığında yürütmekte olduğu "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi (Manisa İli Örneği)" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İlinde Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik yapmak istediği araştırma izni ile ilgili, Müdürlük Makamından alınan 15.03.2022 tarih ve 45738233 sayılı onay, yazınız ekindedir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın, covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile yukarıda adı geçen okullarda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 30 gün içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Ölçekler (8 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Nişancıpaşa Mh. Atatürk Biv. No:36/A Şahzadalar/MANİSA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-obyv>

Bilgi için: Strateji Geliştirme - C.Sunay BULUT

Telefon No : 0 (236) 231 46 08

E-Posta: ab45@meb.gov.tr

İnternet Adresi: manisa.meb.gov.tr

Uzman : Mennur

Kop Adresi : meb@hs01.kop.tr

Faks:2362311251

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5518-bbec-34f1-9e1b-8c8c kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleştirme düzeyi (Manisa ili örneği)
SORUMLU ARAŞTIRMACININ ADI SOYADI	Mehmet NAS
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ KARAR	Bu araştırmanın amacı, 2018 yılı Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleştirme düzeyinin ölçülmesi amaçlanmaktadır.
ETİK KURUL KARARI	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın / çalışmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın / çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen kişilerle gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.
KARAR NO	2022/07-09
KARAR TARİHİ	29.01.2022

SOSYAL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

1. Prof. Dr. Kerem BATIR - Başkan
2. Doç. Dr. M. Ağah TEKİNDAL – Başkan Yardımcısı (izinli)
3. Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL- Üye
4. Doç., Dr. Aytuğ ARSLAN- Üye
5. Prof. Dr. Esra AKIN- Üye (katılmadı)
6. Doç. Dr. Levent ÇETİN- Üye
7. Doç. Dr. Özge KARAEGE - Raportör
8. Doç. Dr. Mehmet DİRİK- Üye
9. Doç. Dr. İsmail ERKAN- Üye
10. Doç. Dr. Nurcihan KIRIŞ- Üye (izinli)
11. Doç. Dr. Fatma GÜRİSOY - Üye

**Ortaöğretim DKAB Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi
Anket Formu**

AÇIKLAMALAR

Lütfen soruları cevaplamaya başlamadan önce aşağıdaki açıklamaları dikkatlice okuyunuz:

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçekte, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programının değerleri kazandırmadaki etkililiği incelenmek hedeflenmektedir. Soruları **dikkatlice** okuyup, size uygun düşen seçeneği, kendi düşüncelerinizi yansıtacak biçimde **X** işareti ile belirtiniz. Lütfen her soruyu cevaplandırınız. Boş soru bırakmamaya özen gösteriniz. Vereceğiniz bilgiler hiç bir kişiye bildirilmeyecek, bilimsel amaçla kullanılacaktır. İsim ve numara yazmanıza gerek yoktur. Anketi doldurarak sağlamış olduğunuz katkı ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

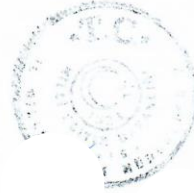
Mehmet NAS

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
2. Okulunuzun adı (Lütfen yazınız):
3. Sınıfınız: 9. () 10. () 11. () 12. ()
4. Yaşınız:
5. Babanızın mesleği:
6. Annenizin mesleği:
7. Ailenizin aylık geliri:
8. Kaç kardeşiniz? (siz dahil)
9. Babanızın öğrenim durumu nedir?
() Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite ve üzeri mezunu
10. Annenizin öğrenim durumu nedir?
() Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite ve üzeri mezunu
11. Okul dışında din eğitimi aldınız mı?
() Evet () Hayır
12. Aldıysanız belirtiniz.
() Aile () Kur'an Kursu () Cami () Diğer (Yazınız).....
13. Aşağıdakilerden hangisi yeni değerler kazanmanıza ve bu değerleri yaşamanıza etki etmektedir. **Önem ve etki derecesine göre** 1'den 9' a kadar sıralayınız.
() Okul () Aile () Televizyon () İnternet () Twitter
() Instagram () Tik Tok () Arkadaş çevresi () Diğer (yazınız).....

ÖLÇEK- A

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İbadetlerin bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Değerlerin oluşumuna etki eden unsurları analiz edebilirim.	1	2	3	4	5
3	Gençlerin kişilik gelişimlerinde dini ve ahlaki değerler ile örf ve adetlerin yerini tartışabilirim.	1	2	3	4	5
4	Temel değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirebilirim.	1	2	3	4	5
5	Hz. Muhammed'in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatımla ilişkilendirebilirim.	1	2	3	4	5
6	Bazı sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alırım.	1	2	3	4	5
7	İslam dininin aile kurumuna verdiği önemi fark ederim.	1	2	3	4	5
8	İslam dininin çevre sorunlarına yaklaşımını ve çözüm önerilerini değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
9	İslam dininin ekonomik hayatla ilgili ilkelerini yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	İslam dininin sosyal adalet ile ilgili ilkelerini açıklayabilirim	1	2	3	4	5
11	İslam ahlakının konusu ve gayesini açıklarım.	1	2	3	4	5
12	Ahlak ve terbiye arasında ilişki kurabilirim.	1	2	3	4	5
13	İslam ahlakında yerilen bazı davranışları ayet ve hadislerle açıklarım.	1	2	3	4	5
14	Tutum ve davranışlarımda ölçülü olmaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
15	Hz. Muhammed'in örnek şahsiyetini tanırım.	1	2	3	4	5
16	Tasavvufi düşüncede ahlaki boyutun önemini fark ederim.	1	2	3	4	5
17	İslam'ın ekonomik hayatla ilgili ahlaki ölçülerini yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
18	Gıda maddeleri ve bağımlılık konusundaki dini ve ahlaki ilkeleri açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
19	Sağlık ve tıp ile ilgili bazı meseleleri dini ve ahlaki ölçüler çerçevesinde yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5



ÖLÇEK- B

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen tablolardaki değerler ile ilgili maddeleri dikkatle okuyarak, her bir maddedeki davranışın kendinizde ne derece görüldüğünü belirleyerek, ona uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

1. "ADALET DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Adaletin toplumsal yaşamdaki düzen ve barış için gerekli olduğuna inanırım.	5	4	3	2	1
2. Başkalarıyla ilgili karar verdiğimde adaletli davranmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
3. Karşılaştığım adaletsiz tutum ve davranışlara karşı tepki koymaktan çekinmem.	5	4	3	2	1
4. Bir eşyam kaybolduğu zaman şüphelendiğim kişileri, delil olmadan suçlamam.	5	4	3	2	1
5. Hoşlanmadığım bir kişi başarılı olduğu zaman onu takdir ederim.	5	4	3	2	1
6. Grup olarak çalıştığımız bir projede herkesin eşit görev alması için çaba harcarım.	5	4	3	2	1
7. Arkadaşlarım arasında çıkan tartışmada haklı olandan çok sevdiğim kişiye destek veririm.	5	4	3	2	1
8. Hata yaptığımda cezadan kaçmak için başkalarını suçlarım.	5	4	3	2	1
9. İslam Dininin adalet değerini önemseydiğine inanırım.	5	4	3	2	1

2. "DÜRÜSTLÜK DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Dürüst ve güvenilir olmanın önemli olduğunun bilincindeyim.	5	4	3	2	1
2. Söylediğimde zarar göreceğimi bilsem de doğruları konuşurum.	5	4	3	2	1
3. Dürüst bir davranışı dürüst olmayan davranışlardan ayırt edebilirim.	5	4	3	2	1
4. Yalan söylemenin çok kötü bir davranış olduğuna inanırım.	5	4	3	2	1
5. Bir kişiye kendimi beğendirmek istiyorsam, yapmacık davranışlar sergilerim.	5	4	3	2	1
6. Dürüstlüğün en önemli dini değerlerden biri olduğuna inanırım.	5	4	3	2	1

3. "SABIR DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Ders çalışırken zorluklarla karşılaştığımda sabrederim.	5	4	3	2	1
2. Yapılan bir işte başarıyı yakalamak için emek harcanması ve acele edilmemesi gerektiğine inanırım.	5	4	3	2	1
3. Kantin sırasında kuyruk olduğunda aç olmama rağmen buna tahammül gösterebilirim.	5	4	3	2	1
4. Dost ve arkadaşlarımın her türlü davranışlarına tahammül edebilirim.	5	4	3	2	1
5. Bana bir şeyler anlatmaya çalışan kişilerin sözünü kesmeden sonuna kadar dinlerim.	5	4	3	2	1
6. Ailem istediğim bir şeyi almadıklarında öfkelenirim.	5	4	3	2	1
7. Öğretmenin sorduğu soruyu yanıtlamak istediğimde söz almadan cevap veririm.	5	4	3	2	1
8. Sabretmenin ve kendine hâkim olmanın Allah katında değerli olduğunun farkındayım.	5	4	3	2	1



4. "SEVGİ DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. İnsanları, çevreyi, hayvanları sevmenin dini bir değer olduğuna inanırım.	5	4	3	2	1
2. İnsanları kıracak ve incitecek davranışlardan uzak dururum.	5	4	3	2	1
3. İnsanların mutlu olması için çaba harcarım.	5	4	3	2	1
4. Doğayı kirletebilecek ürünleri yere atmam, atmaları ise uyarırım.	5	4	3	2	1
5. Hayvanlara zarar vermem ve zarar veren kişilere engel olmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
6. Tüm varlıkları Allah yarattığı için severim.	5	4	3	2	1
7. İnsanların iyiliği ve mutluluğu için dua ederim.	5	4	3	2	1
8. Sevdiğim bir şeyimi (kalem, defter vb.) arkadaşım beğenirse ona hediye ederim.	5	4	3	2	1

5. "SAYGI DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Saygılı ve hoşgörülü olmanın toplumsal barış için önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
2. Karşımdaki insanla aynı fikirde olmasam da onun görüşlerine saygı duyarım ve görüşlerini açıkça ifade etmesini sağlarım.	5	4	3	2	1
3. Birlikte yaşadığımız farklı ırk ve dinlerden olan kişilere saygıyla ve hoşgörülle bakarım.	5	4	3	2	1
4. İnsana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı duyarım.	5	4	3	2	1
5. Büyüklerin yanında ayak ayaküstüne atmayı veya yatmayı hoş karşılamam.	5	4	3	2	1
6. Derse geç kaldığımda sınıf kapısını çalarak ve öğretmenden izin alarak girerim.	5	4	3	2	1
7. Çevremdeki insanlara saygılı olma yönünde örnek olmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
8. Saygının Kur'an'ı Kerim ve hadislerde öne çıkan bir değer olduğuna inanırım.	5	4	3	2	1
9. Ulaşım araçlarında yolculuk yaparken büyüklere yer vermek hoşuma gitmez.	5	4	3	2	1

6. "SORUMLULUK DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Arkadaşlarla yaptığım planlamalarda üzerime düşen görevleri yerine getiririm.	5	4	3	2	1
2. Başkalarının yönlendirmesi olmadan kendi irademle yapılması gereken işe başlarım.	5	4	3	2	1
3. Başkalarına karşı sorumluluklarımın neler olduğunu bilir ve onları yerine getirmeye gayret ederim.	5	4	3	2	1
4. İstediklerimle uymam gereken kurallar çatıştığında, kurallara uygun davranmaya özen gösteririm.	5	4	3	2	1
5. Kurallara uymayan kişileri uyarma konusunda kendimi sorumlu hissederim.	5	4	3	2	1
6. Üstlendiğim işleri yarım bırakmadan eksiksiz bir şekilde tamamlamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
7. Sorumluluklarımı yerine getirmediğimde/getiremediğimde ortaya çıkacak sonuçlara katlanırım.	5	4	3	2	1
8. Gelecek kuşaklara daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak için kaynaklarımızı israf etmeden kullanırım.	5	4	3	2	1
9. İnsanın Allah katında sorumlu bir varlık olduğuna inanırım.	5	4	3	2	1



7. "ÖZ DENETİM DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

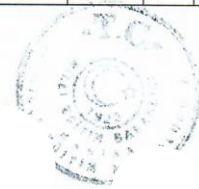
	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Olumsuz duygularımın neler olduğunu bilir, onları düzeltme güç ve iradesini kendimde bulurum.	5	4	3	2	1
2. Baskı ve endişe altındayken hata yapmama neden olabilecek duygularımı 5ontrol altında tutabilirim.	5	4	3	2	1
3. Biriyile ciddi bir anlaşmazlığa düştüğümde veya sinirlendiğimde karşımdakine tepki vermeden önce kendimi 5ontrol edebilirim.	5	4	3	2	1
4. Bir konu hakkında karar vermeden önce destekleyen ve karşıt olan tüm yönleri tartarım.	5	4	3	2	1
5. Başarılı insanların genellikle güçlü bir iradeye sahip olduklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
6. Beni, hedeflerimden alıkoyan durumlara karşı durabilirim.	5	4	3	2	1
7. Karar verme sorumluluğunu almak yerine, kararları başkalarının almasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
8. Plan ve hedeflerim zor olsa da onlara bağlı kalacak yollar bulabilirim.	5	4	3	2	1

8. "YARDIMSEVERLİK DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın toplumsal sorunları çözmeye etkili olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
2. Yardım etme konusunda başkaları ve kendim arasında tercih yapacak olsam kendime yardım etmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
3. Sonradan bana fayda sağlamayacağını düşündüğüm kişi ve kurumlara yardım etmem.	5	4	3	2	1
4. Toplu taşımada yolculuk yaparken hamile, yaşlı ve engelli kişilere yer veririm.	5	4	3	2	1
5. Doğal afetlerde yardım toplayan kuruluşlara bağış yapmak yerine devletin bu kişilere yardım etmesi gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
6. Yardıma ihtiyaç duyan birine yardım edemediğimde üzülürüm.	5	4	3	2	1
7. Sahip olduğum maddi olanakları başkalarıyla paylaşmaktan mutluluk duyarım.	5	4	3	2	1
8. Okulda veya çevremde ihtiyaç sahiplerine yardım için düzenlenen sosyal ve eğitsel etkinliklere katılırım.	5	4	3	2	1
9. Paylaşma ve yardımlaşmanın İslam Dininde öne çıkan değerlerden olduğuna inanırım.	5	4	3	2	1

9. "DOSTLUK, KARDEŞLİK ve ARKADAŞLIK DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Arkadaşımın hatıra olarak verdiği eşyayı özenle korur ve saklarım.	5	4	3	2	1
2. Kavga ettiğim/küstüğüm arkadaşımın sırrını başkalarına açıklarım.	5	4	3	2	1
3. Ödevlerini yapamadıklarında, arkadaşlarıma elimden geldiğince destek olmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
4. Sıkıntısı olan arkadaşlarımla sorunlarını dinler ve onlara destek olmaya çalışırım	5	4	3	2	1
5. Olumlu özelliklere sahip olan arkadaşlardan çok, bana faydası dokunacak arkadaşlıklar edinirim.	5	4	3	2	1
6. Hedeflerime ulaşmam söz konusu olduğunda başkalarını dikkate almam.	5	4	3	2	1
7. Yanımda bulunmasalar da her durum ve şartta dost ve arkadaşlarımla haklarını savunurum.	5	4	3	2	1
8. Arkadaşlarıma ve dostlarıma düşmanca davranan kişilerle dostluk kurmam.	5	4	3	2	1
9. Peygamberimiz Hz. Muhammed'in dostluk, kardeşlik ve arkadaşlığa önem verdiğiğine inanırım.	5	4	3	2	1



10. "VATANSEVERLİK (Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik, Gazilik) DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Atalarımızın bizlere bıraktığı tarihi ve kültürel tüm mirasları özenle korur ve onlara sahip çıkarım.	5	4	3	2	1
2. Millî ve manevî değerleri yaşar ve onların yaşanması için çaba sarf ederim.	5	4	3	2	1
3. Vatanımı ve milletimi her koşulda ve şartta savunurum.	5	4	3	2	1
4. Millî sembollerimiz olan bayrak, marş, vatan gibi değerlere önem veririm.	5	4	3	2	1
5. Şehitlik ve gaziliğin, İslam dininde ve kültürümüzde önemli değerler olduğunun bilincindeyim.	5	4	3	2	1
6. Ülkemin ve milletimin iyiliği için dua ederim.	5	4	3	2	1
7. Gerektiği takdirde vatanımı korumak için gazi veya şehit olmaktan geri durmam.	5	4	3	2	1
8. Millî değerlerden kesinlikle ödün vermeyen bir düşünce sistemi içinde yaşarım.	5	4	3	2	1

11. "AİLE KURUMUNA ÖNEM VERME DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Ebeveynime karşı saygıda kusur etmem, onları kıracak söz ve davranışlardan uzak dururum.	5	4	3	2	1
2. Aile üyelerinin birbirlerine karşı saygılı, kibar ve anlayışlı olması gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
3. Ailemin beni yetiştirmede kullandığı yöntemleri doğru olmadığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
4. Aile içerisinde herkesin görev ve sorumluluğu olduğunu bilir, buna uygun hareket ederim.	5	4	3	2	1
5. Ailemin her türlü sıkıntısında onlara destek olmak için elimden geleni yaparım.	5	4	3	2	1
6. Aile içinde yaptığım hatalı ve yanlış davranışlarda özür dileme erdemini gösteririm.	5	4	3	2	1
7. Dizi, film veya programlarda özendirici bir şekilde sunulan evlilik dışı ilişkilerin, ailenin temeline zarar vereceğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
8. Aile yaşantımızı ve özel hayatımızı başkalarına rahatça anlatırım.	5	4	3	2	1
9. İslam dininin aileye oldukça önem verdiğine inanırım.	5	4	3	2	1

12. "HİKMET, İFFET ve ŞECAAT DEĞERİ ÖLÇEĞİ"

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Hikmet, iffet ve şecaatin İslam dininde emredilen önemli değerler olduğunun bilincindeyim.	5	4	3	2	1
2. Şecaat (yiğitlik ve cesaret) değerinin, din ve vatan savunmasında önemli olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
3. İffetin, insana haysiyet kazandıran, "hayâ, edep, nezaket" erdemlerle donatan temel bir değer olduğunun farkındayım.	5	4	3	2	1
4. Haramdan uzak durmak, helâl ve güzel olmayan söz ve davranışlardan sakınmak anlamına gelen iffeti hayatımda uygulamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
5. İffet sahibi olmayan kişilerden uzak durur, onlarla arkadaşlık etmem.	5	4	3	2	1
6. Hikmet sahibi kişilerin bilmeden, ilimsiz söz söylemeyeceğini bildiğimden söz ve davranışlarıma dikkat ederim.	5	4	3	2	1
7. Hikmet, iffet ve şecaat kavramlarını tanımlayabilirim.	5	4	3	2	1



ÖLÇEK- C

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	DKAB dersine çok önem veririm.	1	2	3	4	5
2	DKAB dersini severim.	1	2	3	4	5
3	DKAB dersindeki konulara merak duyarım.	1	2	3	4	5
4	DKAB dersi ile ilgili verilen ödevleri yapmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
5	DKAB dersi benim için ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5
6	DKAB dersinde öğretmen anlatıklarını can kulağıyla dinlerim.	1	2	3	4	5
7	DKAB ders kitaplarını ilgiyle okurum.	1	2	3	4	5
8	DKAB dersinde etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5
9	DKAB dersinde derse katılarak fikirlerimi söylemekten mutluluk duyarım.	1	2	3	4	5
10	DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
11	DKAB dersine ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim .	1	2	3	4	5
12	DKAB dersinde öğrendiklerim hayatımdaki sorunlarımı çözmeme yardım ediyor.	1	2	3	4	5
13	DKAB dersinde öğrendiklerim güzel ahlaklı ve iyi bir insan olmama katkı sağlıyor	1	2	3	4	5
14	Boş zamanlarımda DKAB dersine çalışmaya istekli olurum.	1	2	3	4	5
15	DKAB dersi zorunlu olmasa da dersi almak isterdim.	1	2	3	4	5
16	DKAB dersine girmekten hiç zevk almam.	1	2	3	4	5
17	DKAB dersinin sıkıcı bir ders olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
18	DKAB dersinin gereksiz bir ders olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
19	DKAB dersi ile ilgili ödev yapmaktan hoşlanmam.	1	2	3	4	5
20	DKAB dersini diğer derslerden daha çok severim.	1	2	3	4	5
21	DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta uygulamaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
22	DKAB dersinde zorlandığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
23	Gelecekteki hayatımda DKAB dersine ihtiyaç duyacağıma inanmam.	1	2	3	4	5

Anketimiz bitmiştir. Ankete katıldığınız için teşekkür ederiz.

