

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL BİLGİLER İLE İNSAN HAKLARI
YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ
DERSLERİNDEKİ DEĞERLERE İLİŞKİN
TUTUMLARI

Doktora Tezi

Fatih KAYA

Danışman

Prof. Dr. Erdal AKPINAR

Erzincan/2021

TEZ BİLDİRİMİ

“İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Derslerindeki Değerlere İlişkin Tutumları” isimli “Doktora” tezim tarafımda intihal programı aracılığıyla incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; Ayrıca bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Fatih KAYA

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER İLE İNSAN
HAKLARI YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSLERİNDEKİ
DEĞERLERE İLİŞKİN TUTUMLARI**

Fatih KAYA

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Aralık
2021**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdal AKPINAR

ÖZET

Bu araştırma, esas itibarıyla Sosyal Bilgiler alanında yapılmış bir değerler eğitimi çalışmasıdır. Çalışmada ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinin ortak değerlerine ilişkin tutumları incelenmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 18, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programında ise 14 değere yer verilmiş olup, toplam 32 değer 8’i kesişmektedir. Şüphesiz bu kesişme, söz konusu değerleri Türk eğitim sisteminin genel hedefleri açısından çok daha önemli hale getirmektedir. Her iki dersin ortak değerleri; adalet, eşitlik, duyarlılık, özgürlük, sorumluluk, saygı, sevgi ve aile birliğine önem vermedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, öğrencilerin bu 8 kritik değere yönelik tutumlarını tespit ve analiz etmek suretiyle, hem Sosyal Bilgiler, hem de İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinin işleyişine katkı sağlamaktır. Söz konusu değerler bu çerçevede pek çok değişken açısından ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Araştırmada bir karma yöntem tasarımı olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmaya nicel yöntemle başlanılmakta, nitel yöntemle devam edilmektedir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu nicel ve nitel süreçler

için ayrı ayrı belirlenmiştir. Araştırmanın nicel evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı I. Yarıyılında Malatya il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında açımlayıcı faktör analizi için 342, doğrulayıcı faktör analizi için 325 ve araştırmanın nihai verilerini toplamak için 1249 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin derlenmesinde ise amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Bu çerçevede toplamda 24 öğrenci ile çalışılmıştır.

Araştırmada veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmacı tarafından geliştirilen *Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Ortak Değerler Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Adı geçen ölçek ile araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir. İkinci aşamada ise araştırmacı tarafından geliştirilen *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* ile araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, değerleri edinme düzeyinin kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; sınıf düzeyleri arasında özgürlük alt boyutu dışında anlamlı bir farklılığın görülmediği; akademik başarı, kitap okuma, anne ve baba eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak bir artışın olduğu; anne ve baba meslek durumuna göre anlamlı bir farklılığın bulunduğu; kardeş sayısı değişkenine göre kardeş sayısı az olan öğrencilerin nispeten daha yüksek olduğu; okulların sosyoekonomik düzeyi bakımından daha iyi okullarda öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek tutuma sahip olduğu görülmüştür. İlköğretim öğrencilerin Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının düzeyi ise genel olarak yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Yurttaşlık Eğitimi, Tutum.

**ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS REGARDING THE
VALUES IN SOCIAL STUDIES AND HUMAN RIGHTS, CITIZENSHIP AND
DEMOCRACY COURSES**

Fatih KAYA

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences,
Department of Turkish and Social Sciences, PhD Thesis, December, 2021**

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Erdal AKPINAR

ABSTRACT

This research is essentially a values education study in the field of Social Studies. In the study, primary school students' attitudes towards the common values of Social Studies and Human Rights, Citizenship and Democracy courses were examined. There are 18 values in the Social Studies Curriculum and 14 values in the Human Rights, Citizenship and Democracy Curriculum, and 8 of the 32 values intersect. Undoubtedly, this intersection makes these values much more important in terms of the general objectives of the Turkish education system. Common values of both courses; justice, equality, sensitivity, freedom, responsibility, respect, love and family unity. In this context, the aim of the study is to contribute to the functioning of both Social Studies and Human Rights, Citizenship and Democracy courses by identifying and analyzing students' attitudes towards these 8 critical values. In this context, these values were examined in detail in terms of many variables.

Explanatory sequential design, which is a mixed method design, was used in the research. In this design, the research starts with the quantitative method and continues with the qualitative method. In this context, the study group of the research was determined separately for quantitative and qualitative processes. The quantitative universe of the research consisted of students studying in primary schools in Malatya

city center in the first semester of the 2019-2020 academic year. The sample of the study was determined by simple random sampling technique. During the scale development phase, 342 students were reached for exploratory factor analysis, 325 students for confirmatory factor analysis, and 1249 students to collect the final data of the research. Maximum diversity, which is one of the purposive sampling techniques, was used in compiling the qualitative data of the study. In this context, a total of 24 students were studied.

The data collection process in the study was carried out in two stages. In the first stage, *Social Studies and Human Rights, Citizenship and Democracy lesson Common Values Attitude Scale* developed by the researcher was used. With the aforementioned scale, the quantitative data of the research were obtained. In the second stage, the qualitative data of the research were collected with the semi-structured interview form developed by the researcher. Descriptive and inferential statistical methods were used in the analysis of quantitative data, and content analysis method was used in the analysis of qualitative data.

According to the results of the research, the level of acquiring values is higher for female students than male students; no significant difference was observed between the grade levels except for the sub-dimension of freedom; there is an increase due to the increase in academic achievement, reading books, and the education level of the parents; there is a significant difference according to the occupational status of the mother and father; According to the number of siblings variable, students with fewer siblings are relatively higher; It has been observed that students who study in better schools in terms of the socioeconomic level of the schools have higher attitudes. The level of primary school students' attitudes towards Social Studies and Human Rights, Citizenship and Democracy course values is generally high.

Keywords: Values Education, Social Studies, Citizenship Education, Attitude.

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	VI
ÖN SÖZ	X
KISALTMALAR.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
TABLolar LİSTESİ.....	XIV

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

A. Problem Durumu.....	1
B. Amaç	3
C. Problemler	4
D. Önem.....	5
E. Sınırlılıklar.....	7
F. Sayıtlar.....	7
G. Tanımlar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

A. Yurttaşlık.....	9
1. Yurttaşlık Anlayışının Tarihsel Gelişimi	14
1.1. Antik Yunan’da Yurttaşlık	14
1.2. Roma’da Yurttaşlık.....	18
1.3. Türklerde Yurttaşlık	20
B. İnsan Hakları	28
1. İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi.....	31
1.1 İlk Çağ’da İnsan Hakları.....	32
1.2. Orta Çağ’da İnsan Hakları	33
1.3. Yeni Çağ’da İnsan Hakları	35

1.4. Yakın Çağ'da İnsan Hakları	37
1.5. XX. Yüzyılda İnsan Hakları	39
1.6. Türklerde İnsan Hakları.....	42
1.6.1. İlk Türklerde İnsan Hakları	42
1.6.2. Osmanlı Devleti Dönemi'nde İnsan Hakları	45
1.6.3. Cumhuriyet Döneminde İnsan Hakları.....	49
2. Türkiye'de İnsan Hakları ve Yurttaşlık Eğitimi	52
C. Değerler.....	59
1. Değerlerin Sınıflandırılması	65
2. Değer Öğretimi Yaklaşımları	71
2.1. Telkin Etme (Değerlerin Doğrudan Öğretimi)	73
2.2. Değer Açıklama (Belirginleştirme)	75
2.3. Değer Analizi (Bilişsel Karar Verme)	77
2.4. Ahlaki Gelişim (Ahlaki ikilem, Moral dilemma)	79
3. Değerler Eğitimi	82
3.1. Türk Milli Eğitiminde Değerler.....	86
3.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler	92
3.3. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Değerler.....	103
3.4. Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Derslerinin Ortak Değerleri	108
3.4.1. Adalet	109
3.4.2. Aile Birliğine Önem Verme	114
3.4.3. Duyarlılık.....	118
3.4.4. Eşitlik.....	121
3.4.5. Özgürlük	125
3.4.6. Saygı	129
3.4.7. Sevgi	131
3.4.8. Sorumluluk	135
D. İlgili Araştırmalar.....	140
1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	140
2. Yurt dışında Yapılan Çalışmalar	145

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

A. Araştırmanın Modeli	148
B. Araştırmanın Çalışma Grubu	149
C. Veri Toplama Araçları	154
1. Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Ortak Değerler Tutum Ölçeği	154
1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması	154
1.2. Açıklayıcı Faktör Analizi	155
1.3. Doğrulamalı Faktör Analizi	160
1.4. Ölçeğin Güvenirlik Analizleri	162
2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	163
D. Araştırma Verilerinin Toplanması	166
E. Verilerin Analizi	167
1. Nicel Verilerin Analizi	167
2. Nitel Verilerin Analizi	170

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

A. Nicel Bulgular	172
1. Öğrencilerin Tutumlarının Düzeyine İlişkin Bulgular	172
2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	173
3. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular	177
4. Öğrenci Başarısına İlişkin Bulgular	181
5. Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	188
6. Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	193
7. Baba Meslek Grubuna İlişkin Bulgular	198
8. Anne Meslek Grubuna İlişkin Bulgular	206
9. Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular	211
10. Aile İçi Kardeş Sırasına İlişkin Bulgular	218
11. Kitap Okuma Durumuna İlişkin Bulgular	224
12. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Bulgular	233

B. Nitel Bulgular.....	237
1. Adalet Değerine İlişkin Bulgular.....	238
2. Aile Birliğine Önem Verme Değerine İlişkin Bulgular.....	239
3. Duyarlılık Değerine İlişkin Bulgular	240
4. Eşitlik Değerine İlişkin Bulgular	242
5. Saygı Değerine İlişkin Bulgular	243
6. Sevgi Değerine İlişkin Bulgular	245
7. Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular.....	246
8. Özgürlük Değerine İlişkin Bulgular	248

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

A. Sonuç ve Tartışma.....	250
B. Öneriler	273
KAYNAKLAR	278
İNTERNET KAYNAKLARI.....	312
EKLER	313

ÖN SÖZ

Teknolojik gelişmeler geçmişe göre bugün çok daha hızlı ve hayatı topyekün kuşatacak bir şekilde ilerlemekte, yaşlı gezegenimiz büyük bir değişim yaşamaktadır. Nitekim teknoloji ve beraberinde getirdiği bazı yenilikler (sosyal medya, internet, e-ticaret, dijital para, metavers vs) ülkeler ve uluslar arasında var olan sınırları ortadan kaldırmaktadır. Dünya giderek tüm toplumların benzer iletişim araçlarıyla iletişim kurduğu, aynı eşyaları kullandığı, benzer besin kaynaklarından beslendiği ve de benzer biçimde düşünüp, hareket ettiği büyük bir kasaba haline dönüşmektedir. Bu durum genel olarak 'küreselleşme' kavramıyla ifade edilmektedir. Kuşkusuz bu gelişmeler bazı yönleriyle olumlu olmakla birlikte, bir kısım olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bunların başında milli ve manevi değerlerin çürümesi ve yozlaşması gelir. Bu olumsuzluklar ne yazık ki mensubu olduğumuz Türk toplumu için de geçerlidir.

Milli sınırların dışına taşarak 'küresel vatandaş' yetiştirme anlayışı, neredeyse bütün ülkelerde milli kültüre, coğrafyaya, inançlara ve bireysel özelliklere dayanmayan ortak müfredat ve eğitimlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Yakın geçmişte pekçok ülkede yürürlüğe giren bu tip insan yetiştirme projesi, bazı yönleriyle Türkiye'de de uygulanmaya çalışılmaktadır. Kuşkusuz bu uygulamaların sonucunda bizi biz yapan insani değerlerin, inançların ve aidiyet duygusunun zamanla zayıflaması kaçınılmazdır. Özellikle son yıllarda söz konusu değerlerin yozlaşmasıyla birlikte başta Türk kültürünü oluşturan gelenek ve görenekler olmak üzere, millet olma bilinci büyük yara almıştır. Nitekim Türk aile yapısının bozulması, toplumsal çözümler ve sorunlar her geçen gün kendini daha fazla hissettirmektedir. Değerler toplum hayatının temelidir. Korunması ve yaşatılması için başta eğitimciler olmak üzere, tüm yetkililer ve ilgililer üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir. Tarafımızdan yapılan bu çalışma, bir yönüyle bu amacı gerçekleştirmeye matuf küçük bir katkı olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın hazırlanmasında hiç kuşkusuz pek çok emek ve katkı söz konusudur. Bunların başında tez danışmanım gelir. Bu vesileyle başta tezin araştırma ve yazım süreci olmak üzere, doktora eğitimimin her aşamasında yardımlarını

esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Erdal AKPINAR’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans ve lisansüstü eğitimim yanında, meslek hayatımda çok emeğini gördüğüm, tecrübesinden yararlandığım kıymetli büyüğüm ve Hocam Prof. Dr. Mesut AYDIN’a şükranlarımı ifade etmek istiyorum. Ayrıca tez metnini dil bilgisi yönünden inceleyip, önerilerde bulunan Öğr. Grv. Güler AYDIN hocama, tez izleme komitesinde bilgi ve tecrübeleriyle rehberlik eden Prof. Dr. Hüseyin Hüsnu BAHAR ve Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ hocalarıma, son olarak da bu süreçte desteklerini gördüğüm Hocam Dr. Öğrt. Üyesi E. Meliha KURTDAS’a ve meslektaşım Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN’a şükranlarımı sunuyorum.

Fatih KAYA

KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DEM	: Değerler Eğitim Merkezi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	: Kaise-Meyer-Olkin (Örneklem Yeterliliği)
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: The National Council for the Social Studies
TD	: Tebliğler Dergisi
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
VK	: Varyansın Kaynağı
F	: Anova Değeri
N	: Örneklem Sayısı
Ort.	: Ortalama
p	: Anlamlılık Derecesi
Ss	: Standart Sapma
t	: t değeri (Bağımsız Örneklem t-Testi İçin)
$\bar{X}$	: Ortalama Değer
α	: Güvenirlilik Katsayısı
%	: Yüzde
vb	: Ve buna benzer.
vd	: Ve diğer
bkz	: Bakınız

ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa No
Şekil 1	Schwartz değer kavramındaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkilerle ilgili model	70
Şekil 2	İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi üniteleri	107
Şekil 3	2018 Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi öğretim programında yer alan (kesişen) değerler	109
Şekil 4	Çocukların gözünden adalete bir bakış	113
Şekil 5	Eski Türklerde aileyi anlatan bir kare	115
Şekil 6	Duyarlılığa ironik bir bakış	121
Şekil 7	Eşitlik ve adaletin farkını ortaya koyan en güzel	124
Şekil 8	Mutlak özgürlüğün olmadığını anlatan bir kare	128
Şekil 9	Basit ama büyük işler	137
Şekil 10	Path Diyagramı	162
Şekil 11	Araştırmanın veri toplama aşamaları	167
Şekil 12	Adalet temasına ait bulgular	238
Şekil 13	Aile birliğine önem temasına ait bulgular	239
Şekil 14	Duyarlılık temasına ait bulgular	241
Şekil 15	Eşitlik temasına ait bulgular	242
Şekil 16	Saygı temasına ait bulgular	244
Şekil 17	Sevgi temasına ait bulgular	245
Şekil 18	Sorumluluk temasına ait bulgular	247
Şekil 19	Özgürlük temasına ait bulgular	248

TABLolar LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 2.1	Spranger değer sınıflaması	66
Tablo 2.2	Erol Güngör'ün değer sınıflaması	67
Tablo 2.3	Rokeach değer sınıflaması	68
Tablo 2.4	Scheler'in değer sınıflaması	71
Tablo 2.5	2010-2011 eğitim öğretim yılı MEB tarafından belirlenen değerler	90
Tablo 2.6	Yenilenen müfredatlarda değerler ve değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar	91
Tablo 2.7	Değerler ve yıllara göre durumu	97-98
Tablo 2.8	2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nda yer alan değerler	100
Tablo 2.9	2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nda yer alan değerler	102
Tablo 2.10	4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrenme alanları ve doğrudan verilecek değerler	102-103
Tablo 2.11	2018 İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programı'nda yer alan değerler	106
Tablo 2.12	Duyarlılık değerinin öğrenme alanı ve ünitelere göre dağılımı	119
Tablo 3.1	Öğrencilerin cinsiyete ilişkin dağılımları	150
Tablo 3.2	Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa ilişkin dağılımları	150
Tablo 3.3	Öğrencilerin başarı durumlarına göre dağılımları	150-151
Tablo 3.4	Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları	151
Tablo 3.5	Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımları	151
Tablo 3.6	Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre dağılımları	152

Tablo 3.7	Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre dağılımları	152
Tablo 3.8	Öğrencilerin kardeş sayılarına göre dağılımları	152
Tablo 3.9	Öğrencilerin kitap okuma durumlarına göre dağılımları	153
Tablo 3.10	Öğrencilerin okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımları	153
Tablo 3.11	KMO ve Bartlett'in küresellik testi	156
Tablo 3.12	Communalities	157
Tablo 3.13	Rotated component matrix	159
Tablo 3.14	DFA model uyum iyiliği değerleri	161
Tablo 3.15	Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları	163
Tablo 4.1	Öğrencilerin tutumlarının geneline ilişkin bulgular	172
Tablo 4.2	Öğrencilerin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre analizi	173-174
Tablo 4.3	Öğrencilerin tutumlarının sınıf değişkenine göre analizi	178
Tablo 4.4	Öğrencilerin başarı durumuna göre tutumlarının analizi	182
Tablo 4.5	Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre tutumlarının analizi	188-189
Tablo 4.6	Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre tutumlarının analizi	194-195
Tablo 4.7	Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre tutumlarının analizi	199-200
Tablo 4.8	Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre tutumlarının analizi	206-207
Tablo 4.9	Öğrencilerin kardeş sayılarına göre tutumlarının analizi	212
Tablo 4.10	Öğrencilerin ailedeki çocuk sırasına göre tutumlarının analizi	219
Tablo 4.11	Öğrencilerin kitap okuma durumlarına göre tutumlarının analizi	225-226
Tablo 4.12	Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrenci tutumlarının analizi	234

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler, bugün her zaman olduğundan daha hızlı ilerlemekte ve dünya önlenemez bir biçimde değişmektedir. Gelişen teknolojiyle birlikte bir yandan hayatımızda olumlu yönde değişimler olurken diğer yandan da teknolojinin ve küresel algının etkisiyle her geçen gün bize özgü, bizi temsil eden bazı değerler yok olmaktadır. Nitekim teknoloji ve beraberinde getirdiği bazı yenilikler (sosyal medya, tv, ticaret, filmler vb) dünya milletleri arasında var olan sınır kavramını yok ederek dünyayı; herkesin aynı eşyayı kullandığı, aynı arabaya bindiği, aynı değerleri taşıdığı, aynı şeyleri yiyip içtiği ve aynı biçimde düşündüğü büyük bir kasaba haline dönüştürmüştür. Bu hızlı değişim ve dönüşüm, bütün uluslarda olduğu gibi üzerinde yaşadığımız topraklarda da etkili olmuş ve bize ait olan bir kısım milli, manevi ve tarihsel değerlerin zamanla yok olmasına zemin hazırlamıştır.

Küresel teknolojik gelişmelerin yanı sıra dünya üzerinde birçok ülkede uygulanan tek kutuplu (tek tip insan yetiştirme) eğitim sistemi, 21. yüzyılın başından itibaren ülkemizde de uygulamaya konulmuş ve küresel ölçekte “dünya vatandaşı” yetiştirmek hedeflenmiştir. Milli sınırların dışına taşarak “dünya vatandaşı” yetiştirme anlayışı, neredeyse bütün ülkelerde milli kültüre, coğrafyaya, inançlara ve bireysel özelliklere bakmadan ortak müfredat ve eğilimlerin ortaya konmasına zemin hazırlamıştır. Nihayet bu uygulamaların neticesinde bize ait insani değerlerin, inançların ve tarihsel kimliğin yok olması kaçınılmaz bir hal almıştır. Bu gelişmeler neticesinde özellikle değerler bağlamında meydana gelen bozulmalar ön plana çıkmış, toplumsal ve bireysel değer algılarımız değişerek toplumsal huzursuzluklar baş göstermiştir. Özellikle son yıllarda bize ait değerlerin yozlaşması ile birlikte başta Türk kültür unsurlarını oluşturan gelenek ve görenekler olmak üzere millet olma bilincinin temelini oluşturan aile, özgürlük, saygı, sevgi, hoşgörü, aidiyet gibi toplumsal değerlerin büyük yara aldığı açıkça görülmektedir. Bu bağlamda başta Türk aile yapısındaki bozulmalar olmak üzere toplumsal çözümler ve sorunlar, ülkemizde her geçen gün kendini daha fazla hissettirmektedir. Bu noktada değerlerin

toplumun temeli kabul edildiği bir anlayışla korunması ve devamlılığının sağlanması amacıyla bireysel ve toplumsal her alanda bütün bireyler üzerine düşeni yapmalıdır. Başta değer eğitiminin temel direklerini meydana getiren aile, öğretmen ve okul olmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı da gerekli önlemleri almalıdır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim programlarında değer eğitim ve uygulamalarına gereken önemin verilmesi için ivedi bir şekilde çalışmalar başlatmalıdır. Nitekim toplum düzeninin sağlanmasında en büyük etki, toplum değerlerinin geleceğe, gelenek ve milli tarihten beslenerek aktarılmasında gizlidir.

A. Problem Durumu

Değerlerin istikrarlı olarak aktarıldığı sanayi öncesi toplumlarda değer aktarımında en büyük sorun, eski nesillerin çocuklara, doğru değerlerin yanı sıra yanlış değerleri de aşılamalarıydı. Bu dönemde çocukların kurallardan bağımsız özgürce değer almaları, ata değerlerini devam ettirmelerinin yanında yanlış değerlerle yoldan çıkma ve terörize olmalarına da yol açmaktaydı. Fakat Sanayi devriminin şok dalgaları ile birlikte yeni koşullar, yeni nesiller için yeni değer taleplerini ve öğretim modellerini kaçınılmaz kıldı. Özellikle kültürel görecelik ve bilimsel tarafsızlığın ön plana çıkmaya başlaması, geleneksel değerleri arka plana attı. Bu süreçte devletler, kendilerine özgü eğitim sistemleri oluşturarak değer sistemlerini milli politikalarına göre belirlemeye yöneldiler. Nitekim değişen anlayışla birlikte eğitimciler eski sistemden geri adım atarak, öğrencilerin kendi fikrini oluşturmaya müsaade ettiler. Fakat yine de birçok öğretmen, eski geleneklerini devam ettirerek ders kitaplarında ya da müfredatta olmayan değerleri aşılamaya devam ettiler. Kohlberg ve Selman (1972: 5) bunun temel sebebinin öğretmenlerin resmi müfredata işe yaramıyor ve değersizmiş gibi davranmasından kaynaklandığını öne sürmektedir. Bununla birlikte bugün öğretmenlerin müfredatı görmezden gelmesinin sebebi; müfredatlarda çağın ve içinde bulunduğu toplumun gereksinimlerinin yakalanamamış olması da önemli bir etmen olarak göze çarpmaktadır. Nitekim ülkemizde uygulanan eğitim programlarına bakıldığında; milli kültür ve değerlerden uzak, batı etkisinde çalakalem hazırlanmış, toplumun ihtiyaçları, inanışları ve geçmişinin görmezden geldiği, milli genlerden uzak bir

Üslup ve içerik göze çarpmaktadır. Oysa hem içinde bulunulan çağın gereklilikleri hem de ait olunan milletin temel ve milli gereksinimleri dikkate alınarak programlar hazırlamak, eğitimin milli hedeflerinin yanında değer eğitiminin de başarılı olmasında temel basamaklardan birini oluşturur. Diğer yandan toplumun temel değerleri geri planda tutulup başka ülkelerin veya toplulukların programlarını esas alarak müfredatlar veya programlar belirlemek, her topluma aynı beden ve aynı tarzda elbise giydirmenin daha entelektüel bir şekli olacaktır. Bu konuda Mustafa Kemal Atatürk'ün "kültür, zeminle orantılıdır. O zemin, ise milletin karakteridir" sözünden hareketle, karakterimize uygun değerler belirlemek Türkiye için bir zorunluluktur. Nihayetinde değerler eğitiminin Milli Eğitim Sistemi'nden başlayarak aile, ğretmen, okul, evre, iletişim araçları, toplum gibi birçok ayakları vardır. Başarılı olmak için tüm bu unsurların eş güdümlü bir şekilde hareket etmesi ve süreklilik göstermesi gerekmektedir.

Yukarıda yer alan genel problemlerden hareketle araştırmanın temel problemini "ilköğretim ğrencilerinin sosyal bilgiler ile yurttaşlık, insan hakları ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları" oluşturmaktadır. Bu ana problem doğrultusunda araştırma beş başlık altında toplanmıştır. İlk kısımda araştırmanın amacı, önemi, problemleri, sınırlılıkları ve sayılıları yer alırken, ikinci kısımda araştırmanın literatürüne ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. nc kısımda araştırmanın temel amacı doğrultusunda belirlenen yöntem, veri toplama araçları ve katılımcılara ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgular, son bölümünde ise araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

B. Amaç

Bu araştırmanın amacı "ilköğretim ğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumlarını incelemektir." Bu amacın yanında araştırmada "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinde" yer alan değerlerin ğrenci yönüyle değerlendirilmesinin yapılması da amaçlanmıştır.

C. Problemler

Araştırmada "ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumlarını incelemek" amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen alt problemler oluşturulmuştur:

- ✓ İlköğretim öğrencilerinin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları" hangi düzeydedir?
- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık" göstermekte midir?
- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık" göstermekte midir?
- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları, başarı durumlarına göre anlamlı farklılık" göstermekte midir?
- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık" göstermekte midir?
- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık" göstermekte midir?
- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları, babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılık" göstermekte midir?
- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları, annelerinin mesleklerine göre anlamlı farklılık" göstermekte midir?

- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları, kardeş sayısına göre anlamlı farklılık" göstermekte midir?
- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları, ailedeki çocuk sırasına göre anlamlı farklılık" göstermekte midir?
- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları, kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık" göstermekte midir?
- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık" göstermekte midir?
- ✓ Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerleri olan adalet, eşitlik, duyarlık, özgürlük, sorumluluk, sevgi, saygı ve aile birliğine önem vermeye ilişkin tutumları" nasıldır?

D. Önem

İlk insandan günümüze insanlık, gündelik hayatını ve geleceğini düzene koymak amacıyla eğitim ve öğretim işleriyle meşgul olmuştur. Bu maksatla insan, her dönemde en iyi eğitimi alma ve verme konusuna büyük önem vermiştir. Modern zamanlarda ise eğitim yalnızca insanların ilgi alanına girmemiş, devletler devamlılığını sağlayabilmek ve etkili yurttaşlara sahip olmak amacıyla eğitim kurumları inşa ederek, bireylerin eğitimini ve eğitim-öğretim işlerini planlama görevini üstlenmiştir. Eğitim ve öğretimin temel amacı bilgi kazandırmak, meslek edindirmek olsa da insan davranışının, karakterinin ve kişiliğinin oluşturulması sürecinde eğitim, asırlardır büyük öneme sahip olmuştur (Ulusoy, 2007: 1). Ayrıca eğitim, yalnızca bireylerin hayatlarına değer katmamış aynı zamanda ekonomik, sosyal ve kültürel birçok alanda devletlerin devamlılığının sağlanmasında temel bir rol üstlenmiştir.

Yüzyıllardır devletler ve bireyler tarafından verilen eğitimin amacı, eğitmek istediği bireylerin bilgili, donanımlı ve becerikli olmasını hedeflemenin yanı sıra

bireylerin iyi bir karaktere ve düşünceye erişmesini de sağlamaktır. Bu anlamda toplum, yetiştireceği bireylerin içinde doğup büyüdüğü kültürün değer yargılarını özümsemesini ister. Nitekim "Türk Millî Eğitim Sisteminde" de amaç; toplumun temel ihtiyacı olan bilinçli, kültürlü, değerlerine sadık, özellikle Türk Millî Eğitiminin amaçlarında vurgulanan hedeflere ulaşan nesil yetiştirmektir (Ulusoy, 2007: 6). Bugün ülkeler, eğitim sistemlerini kendilerine özgü milli politika ve hedeflere göre belirlemektedir. Böylece ülkeler geleceklerini güvence altına alırken diğer taraftan da bireylerin değer ve kültür aktarımı aracılığıyla toplumlarına bağlılığını ve uyumlarını da sağlarlar.

Bugün eğitim denilince yalnızca pratik veya teorik bilgiden öğrendiklerimiz akla gelir. Oysa eğitim; ahlak kurallarını, gelenekleri, sanatı, hukuku, daha genel anlamda millî tarihi, milli kültürü, insanlık tarihini bünyesinde barındırır. Yanı sıra eğitim değerler dünyasını anlamamızı sağlar. Eğitimin rolü ise bu anlamayı kolaylaştırmak, yeni değerleri bizde tekrar tebarüz ettirerek onları tekrarlanan değer olmaktan kurtarmaktır. Kısacası, asıl işlevi, kültür yani değerler dünyasını yeni kuşaklara taşımaktır (Ülken, 1967: 21). Bu noktada denilebilir ki eğitim bir ülkede gerçekleştirilen en milli etkinliktir.

Her toplum sürekliliğini sağlamak amacıyla değerlere ihtiyaç duymaktadır. Bunu da eğitim aracılığıyla yapmaktadır. Bu açıdan bakıldığında değerler toplumda tutkal vazifesi gören tampon mekanizmalardır denilebilir. Çünkü hayat boyu alınan kararlar ve bu kararlar neticesinde gerçekleşen bütün davranışlar sahip olunan değerler vasıtasıyla ortaya koyulmaktadır. "Günlük hayatta farkında olmadan olumlu ya da olumsuz birçok değerlendirmede bulunuruz. İlk bakışta basit gibi görünen 'iyi', 'kötü' gibi nitelendirmelerimizin özünde oldukça karmaşık bir değerler mekanizması vardır" (Kurttaş, 2017a: 352). İşte bu değerler sistemi yalnızca bireyler için değil toplumlar için de 'iyi' ve "kötü"nün tarifidir. Bu tarif; toplumlara ait inanç sistemlerinden, geleneklerden ve milli kültürden, daha bütüncül anlamda toplumsal kurallardan beslenir. Toplumsal kurallar ise bir ülkeyi ayakta tutan temel normlardır. Bu temel normlar ülkelerin eğitim sistemleri belirlenirken, eğitim planlayıcıları tarafından da dikkate alınıp, ülkelerin milli hedefleri ve amaçları doğrultusunda

programlara yerleştirilir. Araştırmanın önemi de tam olarak burada ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın odak noktasını oluşturan değerler, bir yandan Türk milli eğitim sisteminin temel hedefleri içerisinde yer alırken diğer yandan da “iyi ve etkili vatandaş” yetiştirmenin ana temasını meydana getirmektedir.

E. Sınırlılıklar

Yapılan araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

Araştırma;

- ✓ Malatya İli,
- ✓ İlkokul ve ortaokullar,
- ✓ 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri,
- ✓ Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersleri değerleri
- ✓ “Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Ortak Değerler Tutum Ölçeği”nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

F. Sayıtlar

Yapılan araştırmanın nicel verileri için sayıtlar şu şekildedir:

- ✓ Araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumları belirlemede kullanılan “Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Ortak Değerler Tutum Ölçeği” açık, anlaşılır ve yeterlidir.
- ✓ Araştırmaya katılan öğrenciler, “Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Ortak Değerler Tutum Ölçeği” maddelerini içtenlikle cevaplandırmışlardır.
- ✓ Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın amaçlarına uygun bilgileri toplayabilecek içeriktedir.

G. Tanımlar

Değer: Türk Dil Kurumu değer kavramını, "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, paha ve kıymet" biçiminde tanımlanmıştır (TDK, 2011). Kaşgarlı Mahmud ise milli sözlüğümüz olan “Dîvânu Lugâti’t-Türk” adlı eserinde; "değer, kıymet" anlamında kullanmış ve eski Türkçede “Tegir” kelimesine karşılık geldiğini ifade etmiştir (Kaşgarlı, 2013: 593).

Değer Eğitimi: Bireylere doğru bilmeyi, doğru düşünmeyi, doğru değerlendirmeyi ve doğru davranış içinde olmayı öğretmektir (Kuçuradi, 1995)

Sosyal Bilgiler: Bireylerin yurttaşlık bilincini geliştirmek amacıyla (NCSS, 1992) birçok disiplinin bir araya geldiği bütünleşmiş öğretim programıdır.

Yurttaşlık: Yurttaşlık (uyrukluk, tabiyet) bireyi bir devlete bağlayan hukuksal bağıdır (Aybay, 1982).

Yurttaş: Aynı vatanda yaşayan ve bir devlete bağlı olan kişi demektir (Altunya, 2003).

Demokrasi: Halk egemenliğine dayanan yönetim şeklidir. Başka bir ifade de ise özgür bir seçim sistemi ile halkı temsilen belirlenen yönetimdir (Doğan, 2001).

İnsan Hakları: İnsanın sadece insan olması sebebiyle doğuştan elde ettiği kişiliği ve değerlerini, korumayı ve geliştirmeyi amaçlayan üstün, evrensel kural ve ilkeler bütünüdür (Kepenekçi, 2008: 45).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerine ilişkin yazın taraması yer almaktadır. Bu bağlamda bölüm içerisinde kısaca yurttaşlık kavramı, yurttaşlığın tarihçesi, insan hakları kavramı ve insan haklarının genel durumundan başlayarak, değer kavramı, değerlerin sınıflandırılması ve son müfredatlarda değerlerin yer alma durumundan bahsedilmiştir. Ayrıca bu bölümde araştırma ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalarından seçilen örneklerle de yer verilmiştir.

A. Yurttaşlık

Yurttaş kavramı, bulanıklaştırılması nedeniyle zamanla anlamını yitiren, içi boşaltılmış sözcüklerdendir. Herkes, yurttaşın ne olduğunu, nasıl olması gerektiğini doğal bir şekilde bilir. Fakat bu sözcükten aslında neyin anlaşılması gerektiğini açıklamaya gelince, o zaman her şey karışır (Bouineau, 1998: 109). Yurttaşlıktan söz etmenin temel zorluğu, şüphesiz terimdeki belirsizlikten, ona aitmiş gibi gösterilen karmaşık ve işlevsel durumlardan kaynaklanmaktadır. Aslında yurttaşlık kavramında asıl sorun onun hem temenni edilen bir düzeni (ideal) hem de gerçekliği ifade etmesinden kaynaklanmaktadır (Leca, 1998: 16).

Kavramın tarihine bakıldığında; Alain Rey, sözcüğün kavramsal olarak Antik Yunan'daki şehir devletlerini tarif eden "cite" ya da "city"den türediğini, başlangıçta "citeain" sonra da "citoein" olarak yazıldığını ifade etmektedir. 17. yüzyıla kadar bu sözcük, "citoyen", 'bir kentte oturan' yani yurttaşların oturduğu birlik anlamına gelen "kent" in karşılığıydı. Yurttaş, siyasal olarak antik yurttaşlık şekillerine ve Roma'nın "civis, civitas" kavramlarına göre düzenlenmişti. Bir cemaatin (topluluğun) üyesi olma durumunu karşılamak amacıyla kullanımı ancak Fransız Devrimi öncesi olmuştur" diyor Rey (1992; akt. Bouineau, 1998: 109). Rousseau, "Evler kasabaları oluşturur, oysa yurttaşlar kenti oluşturur" (Rousseau, 1950: 15) sözüyle bize "yurttaştan" kastedilenin aslında 18. yüzyılın sonuna kadar "bir kente ait hissetme" duygusu olduğunu söylemektedir (Akt. Oğuz, 2007: 19). Daha sonra Fransız

devletince yeniden ele alınan sözcük, özgünleştii ve 1783 tarihinde yurttaşlık (citoyonnete) türevini doğurdu (Bouineau, 1998: 109).

Yurttaşlık kavramının tarifi, insanoğlunun ilk ortaya çıktığı günden bugüne birçok kaynak ve ilmi sahaya göre farklı şekillerde yapılmıştır (Altındağ, 2013: 1). Heater (2007: 10) yurttaşlığı, "bireyin başka bir bireyle veya bir grupta değil; esas olarak devlet fikriyle bağı" olarak tanımlar. Aristoteles ise kavramı, kendi içerisinde tartışmalı bir bakış açısıyla ele alarak, "askerlik görevinin yanı sıra yurttaş ötekilerden ayıran, yargıya ve yetkeye katılmasıdır. Gündelik amaçlar için yurttaş, babası ve anası yurttaş olan ve yönetime katılan kimsedir" şeklinde tanımlar (Aristoteles, 1993: 70-71). Bu noktadan bakıldığında Aristoteles'in yurttaşlığı daha çok demokratik katılım boyutuyla ele aldığı görülmektedir. Ona göre yurttaş en basit anlatımla, yönetim süreçlerine (yönetme, yargı) bir şekilde katılan bireydir. Günümüzün önemli sosyologlarından birisi olan Alan Touraein (1994: 364) da yurttaşlığı, Aristoteles'e benzer bir şekilde fakat daha çok insan haklarını yani evrensel yurttaşlığı ön plana alarak tanımlar. Ona göre yurttaş olmak; insan haklarına saygılı, fikirlerle çıkarların temsiline yardımcı olan kurumların iyi işlemesinden sorumlu olmaktır. Her iki tarifi de ortak yönü, yurttaşlığın ifadesinde "demokratik katılımı" temel almasıdır.

Fusun Üstel yurttaşlığı, "Teritoryal (ulusal) devlete siyasal aidiyetin anlatımı" olarak tanımlarken, yurttaşlığın bireyi, özel haklar ve görevlerin bağı olduğu bir tür yasal statüyle donattığını öne çıkarmaktadır. Ancak Üstel, yurttaşlığın sadece hukuki statüyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireyin toplulukla bağdaşması ve siyasal-kamusal alanla kurduğu bağı da ifadesi olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle yurttaş, devlet-sivil toplum-kamusal alan çizgisinde ortaya çıkan gerilimin hem aktörü hem de muhatabıdır. En basit anlamıyla, "site"nin yönetimine doğrudan veya dolaylı olarak katılan bireylerdir (Üstel, 1999: 80).

Aybay (1982) "yurttaşlık (uyrukluk, tabiyet), bireyi bir devlete bağlayan hukuksal bağıdır" der. Ona göre yurttaşlığın bir devlete 'hukuksal bağı' olarak tanımlanmasında, devletle kişi arasındaki karşılıklı hak, görev ve sorumluluklar vardır. Fakat yurttaşlığın birey ile devlet arasındaki hukuksal bağı olarak

tanımlanması bazen eksik görülmektedir. Çünkü bu tanım; bireyin sosyolojik, ekonomik, kültürel ve psikolojik olarak hangi topluma ait olduğunu veya kendini hangi devlete daha yakın hissettiğini dikkate almamaktadır. Oysa bireyin hukuksal bağlar dışında hangi topluma veya devlete aidiyet duygusuyla bağlı olduğu da, yurttaşlığın tarifinde önemli bir etmendir. Bu bakımdan yurttaşlığı yalnızca devlet ve birey arasındaki hukuksal bir bağ ya da sözleşme olarak tarif etmek, sınırlı bir yurttaşlık tanımı olarak nitelendirilebilir. Ayrıca bireyin içinde yaşadığı topluma, coğrafyaya ve kültüre aidiyet (bağlılık) duygusunun yok sayılması, duygusuz, resmiyetçi bir tanımdan da öteye gidememektedir. Artun Ünsal ise (1998) yurttaşlığı, bir yandan Rona Aybay'da olduğu gibi bireyi devlete bağlayan 'hukuksal bir bağ' olarak tarif ederken, diğer yandan da bu bağın sadece hukuksal olmadığını; ayrıca sosyolojik, siyasal, dinsel, ekonomik, kültürel ve sosyal gerçeklerden oluştuğunu öne sürerek yurttaşlık kavramını daha geniş bir çerçeve ile ele almıştır.

Yurttaşlığı, "devlet olarak adlandırılan siyasal oluşum içerisinde, bireylerin aktif bir şekilde rol almalarını gerekli kılan zorunluluklar" olarak tanımlayan Nuran Erol, kavramın yasal bir zemin ile sınırlandırılmasının, yurttaşlığın bir kimlik meselesi çerçevesinde ele alınmasını önlediğini ifade etmektedir (Erol, 1997: 120). Daha liberal bir çerçeve ile bakıldığında yurttaşlık, birey ile devlet arasındaki hak ve sorumlulukları ifade eden "sözleşme" olarak tanımlanmaktadır (Arat, 1998: 76).

18. yüzyıla kadar yurttaşlıkla ilgili yapılan çalışmalarda yurttaşlık, daha çok kentlerle (yer) veya statülerle açıklanmaya çalışılmıştır. Fakat 18. yüzyılda T. H. Marshall, yaptığı çalışmalarla yurttaşlık üzerinde önemli dönüşümler sağlamış ve diğerlerinden farklı olarak yurttaşlığın yalnızca belirli statüdeki bireylerin sahip olduğu ya da yaşanılan yerle ifade edilebilen bir şey olmadığını, yurttaşlığın bir haklar kümesini oluşturduğunu ifade etmiştir. Böylece o, yurttaşlığı ilk defa "haklar" bakış açısıyla açıklamıştır (Kayaalp, 2015: 19). Modern yurttaşlık kavramını ortaya atarak, yurttaşlık konusunda ilk sistematik çalışmayı yapan Marshall, "Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar" adlı çalışmasında yurttaşlığı, tarihsel bir bakış açısıyla üç farklı boyutta ele almıştır. Bunları: Sivil yurttaşlık (yasalar önünde eşitlik), siyasal yurttaşlık (seçme seçilme) ve sosyal yurttaşlık (refah devleti) olmak üzere

sınıflandırmıştır (Marshall, 2006). Marshall yurttaşlığı üç tarihsel döneme ayırarak hem modern yurttaşlık kuramının kapsamını hem de çerçevesini yeniden belirlemiştir. Bununla birlikte yurttaşlık kavramına yüklenen anlamlar da büyük oranda değişmiş ve bir anlamda günümüz yurttaşlık anlayışının genel çerçevesi ortaya konmuştur.

Marshall'ın yurttaşlık haklarını üç başlığa ayıran temel yurttaşlık anlayışı, geçerliliğini koruyarak günümüze kadar ulaşmıştır. Onun bu tezi yurttaşlık konusunda paha biçilemez değerdedir. Fakat yurttaşlık tezinde verileri İngiliz deneyimlerinden yola çıkarak ortaya koyduğu için bilim çevrelerince eleştirilere maruz kalmıştı (Heater, 2007: 12-172). Nitekim Marshall, ortaya koyduğu yurttaşlık tezinde yurttaşlığın gelişimini üç tarihsel döneme ayırmıştır. Ayrımında; 18. yüzyılı medeni hakların, 19. yüzyılı siyasal hakların, 20. yüzyılı ise sosyal hakların gelişim dönemi olarak ifade etmişti. Bu ifadeden hareketle Marshall'ın yurttaşlık teorisi irdelendiğinde, ilk göze çarpan husus, teorinin İngiltere özelinden yola çıkarak ortaya atılmış olmasıdır. Antik Çağ'dan günümüze milletlerin ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel alanlardaki değişimlerine bakılırsa, her milletin bu dönemleri farklı zamanlarda ve farklı gelişim süreçlerinde geçirmiş olduğu görülür. Bu bağlamda Türk milletinin tarihi seyri göz önüne alındığında: siyasi, sosyal ve medeni yurttaşlık dönemlerinin Marshall'ın teorisinden farklılık arz ettiği söylenebilir. Öyle ki Marshall'ın İngiliz medeniyeti eksenli ortaya attığı teoriye göre, sosyal yurttaşlığın ortaya çıkması 20. yüzyıla tesadüf etmektedir. Oysa Türk kültür tarihi incelendiğinde sosyal yurttaşlık anlayışının çok daha eski tarihlere uzandığı açıktır. Bu bakımdan öncelikle kadim zamanlardan bugüne birçok devlet kuran Türk toplumunun siyasi, sosyal ve ekonomik yapısını belirleyen Türk devlet geleneğine bakmak gerekir. Türk devlet geleneğinde Türk devletini oluşturan temel unsurlar; millet (bodun), toprak (ulus), istiklal (idi, oksızlık) ve töreydi. Bunlar olmadan devletin varlığından söz etmek imkânsızdı. Bu temel unsurların korunmasından ve idare edilmesinden de şüphesiz kağan sorumluydu. Türk kağanı, Türk düşüncesine göre yönetme yetkisini yani “Kut”u Tanrı’dan (Tengri) alırdı. Yönetme yetkisini (kut) alan kağanlar; töreyi uygulamak, orduları yönetmek, toprak bütünlüğünü korumak ve “açları doyurup, çıplakları giydirmek” (sosyal devlet anlayışı) gibi önemli sorumluluklar

üstlenmişlerdi. Diğer taraftan Türk kağanı millete karşı vazifelerini yerine getiremediğinde “Kut”u yani siyasi iktidarı “Tengri” tarafından elinden alınırdı. II. Göktürk (Kutluk) Devleti zamanında bunun bir örneği yaşanmıştı. Milleti için sosyal devlet anlayışının gereğini yerine getiremeyen İnel Kağan, millete karşı vazifesini yapamadığı gerekçesiyle kurultay (toy) tarafından tahttan indirilmişti.

Yukarıda anlatılanlara ek olarak, sosyal devlet ya da sosyal yurttaşlık anlayışının en somut ve en güzel örnekleri, Türk milletinin adının geçtiği ilk Türkçe belge olan Göktürk Yazıtları'nda (Orhun Yazıtları), Türk kağanların millete seslendiği metinlerde görülmektedir. Bilge Kağan Yazıtı'nda: *“Türk milletinin adı sanı yok olmasın diye, Tengri kağan tarafından tahta oturduldum. Türk milleti için gece uyuyamadım, gündüz oturmadım. Milleti besleyeyim diye kuzeyde Oğuz kavmine, doğuda Kıtay kavmine on iki defa ordu sevk ettim... Savaşım. Ondan sonra Tengri (Tanrı) buyurduğu için, devletim (kut) var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli kıldım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım”* (Ergin, 2011: 43) şeklinde yer alan Bilge Kağan'ın ifadeleri irdelendiğinde, Türk medeniyetinin ya da Türk devlet geleneğinin sosyal devlet olgusuna o dönemde sahip olduğunu ve bu olguyu korumaya çalıştığı görülmektedir. Bu anlamda, Türk kültür ve medeniyetinin özünü bilmeden ya da diğer bütün milletlerle ilgili ayrıntılı bir sınıflama yapmadan tek bir medeniyet örneğinden yola çıkarak, teoriler ileri sürmek zannınca bütün medeniyetleri dar kalıplara sığdırmaktır. Akşener de bu konuda, Türklerin sadece siyasi konuda batıdan haklar alabileceğini, sosyal, kültürel ve ekonomik haklarla çevre ve barış gibi üçüncü nesil haklar konusunda tarihimizin hiçbir döneminde insan hakları probleminin yaşanmadığına dikkat çekerek, (Akşener, 1998: 70) bu durumu açıkça desteklemektedir.

Marshall'ın 1949'da “Yurttaşlık ve sosyal Sınıf” başlığı adı altında verdiği derslerde öne sürdüğü teori, kuramcılardan eleştiri almasına rağmen, yurttaşlık üzerine yapmış olduğu değerlendirmelerde; ilk defa modern anlamda açılımlar sağlaması ve yurttaşlığı ilk defa haklar boyutuyla ele alması nedeniyle yurttaşlık

kavramına yeni boyutlar kazandırmıştır. Bu bağlamda Marshall'ın değerlendirmesi yurttaşlık literatüründe önemli bir yere sahiptir.

1. Yurttaşlık Anlayışının Tarihsel Gelişimi

Dilimizde önce “yurttaş” daha sonra “vatandaş” olarak kullanılan kavram, ulus-devlet sürecine benzer bir şekilde ilk defa Avrupa'da doğdu ve daha sonra dünyaya yayıldı. Evrensel anlamda yurttaşlık kavramı ve kavramın tarihsel gelişiminin yanında ulus-devlet modelinin medeniyetten medeniyete değişen farklı dönüşümleri üzerinde de durmak gereklidir. Bu bağlamda ilk olarak "yurttaş" kavramının Antik Çağda "Yunan ve Roma" medeniyetlerinde bir ölçüye kadar geliştiğine tanık olunmaktadır. Fakat Günümüze en yakın modern yurttaş olgusu, İngiltere'nin geliştirdiği parlamenter monarşi ilkelerine, “cumhuriyet” modelini ekleyen Amerika ve Fransız devrimlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır (Ünsal, 1998). Bu nedenle bu bölümde ilk olarak, batı uygarlığının İlk Çağlardaki en önemli kaynaklarından birisi olan Yunan uygarlığı ele alınacaktır.

1.1. Antik Yunan'da Yurttaşlık

Antik Yunan, günümüzde de yaygın olarak kullanılan birçok siyasal terimin (politika, oligarşi, demokrasi vb gibi) ana vatani olarak bilinmektedir. Siyaset evrensel bir olgudur. Tek bir medeniyetle veya tek bir dönemle sınırlandırılmaz. Fakat başlangıç noktası konusunda, en büyük pay tartışmasız Antik Yunan uygarlığına aittir. Antik Yunan denildiğinde, bugün Anadolu ya da Ege bölgesi ve (eski adıyla İyonya) Akdeniz bölgesinin hemen batısı akla gelir. Ayrıca günümüz Yunan yarımadası ve yine İtalya yarımadasının güney ve doğu bölgeleri de bu alan içerisinde (Yalçınkaya, 2013: 3).

Antik Yunan denildiğinde akla gelen ilk şey “polis”tir ve Antik Yunan siyasetini anlayabilmek için öncelikle “polis” kavramını iyi anlamak gerekmektedir. Polis sözcüğü “Polis’e ait işler, güçler” manasına gelen "politika" kavramından türemiştir. Fakat bu sözcük başka dillerde farklı şekillerde de ifade edilmiştir. Latince “polis” için site ya da civitas terimleri kullanılırken, Türkçede "kent devleti ya da şehir" devleti kavramları kullanılmıştır (Yalçınkaya, 2013: 3). Yunan

politik anlayışı da büyük oranda “polis” ortamında doğmuş ve gelişmiştir. Yunan uygarlık tarihinin neredeyse başlangıcından sonuna kadar en büyük siyasal kurumu olan Polis, site ya da şehir devleti olarak da adlandırılmıştır (Alptekin, 2005: 1). Fakat “polis” adındaki bu kentler, günümüz şehirlerinden birçok anlamda farklılık göstermektedir. Antik Yunan medeniyetine ait Polisler, M.Ö. 8.-7. yüzyıl dolaylarında askeri, ekonomik, dini ve siyasi bir bütün oluşturmuştur. Yunan siyasal hayatında polis, günümüz devletlerinin bulunduğu konuma sahiptir. Hatta günümüz devletlerinden de ileridedir. Çünkü onlar için polisler, sadece hayatlarını devam ettirdikleri bir kent değil, aynı zamanda uygarlığın da sembolüdür. Onlar polislerle o kadar çok değer verirlerdi ki, Tanrıların polisleri Yunan medeniyetine bağışladığını düşünürlerdi. Bu yüzden polisi uygarlığın sembolü olarak görmüşler ve bu düzene sahip olmayan kavimleri de barbar olarak nitelendirmişlerdir (Göze, 2002: 1).

Antik Yunan’da yurttaş olmak, bir takım hak ve yükümlülüklerin yanı sıra, aktif bir birey olmayı ve siyasal yaşamı ilgilendiren olaylara etkin bir şekilde katılımı gerekli kılmaktaydı. Bu nedenle siyasal yaşama katılım, Atinalılar için ek bir iş değil; aksine onların kaderiydi. Atinalılar için bu durumun en güzel özetini Zenon, “Yurttaşlık, özerk davranabilmesini bilen, yani evrensel yasaların gereğini içselleştirebilen bilgenin arpalığıydı.” diyerek yapmıştır (Leca, 1998: 18). Bir başka söylemle Yurttaşlık, herhangi bir Atinalı için yorucu ve yapmak zorunda olduğu görevler bütünü değil, aksine kendi kendini gerçekleştirmeye yönelik bir yaşam biçimiydi. Yurttaşlık kavramı onlar için toplumsal bir özne olarak, bazen yaratıcı bir sanat bazen de topluma ait bir inanç halini almıştır. Bu bağlamda politikayı, toplumsal hayatın idaresine yönelik toplumsal bir faaliyet olarak görüp, Antik Yunanda Atinalıların politika ile iç içe olduğu gerçeğini kabul etmek gerekmektedir (Oğuz, 2007: 23).

Antik Yunanda yurttaşlığı iyi anlamak için Atinalıların yurttaşlığı nasıl uyguladıklarına bakmak gerekir. Atina demokrasisinin dayandığı üç temel ilke vardır. Bunlar: Eşitlik, özgürlük ve katılımdır. Atina demokrasisini belirgin bir şekilde anlatan Perikles, ünlü cenaze söylevinde, “özel anlaşmazlıkların çözümünde herkes hukuk önünde eşittir; kamusal sorumluluk gerektiren konulardaki kişilerin

karşı karşıya gelmesi durumunda ise önemli olan belirli bir sınıfa mensup olmak değil, insanın sahip olduğu gerçek yetenektir. Devlete hizmet edebildiği sürece kimse yoksul diye siyasetten uzak tutulamaz” diyerek, (Thucydides, 1954; akt. Heater, 2007: 41) Atina’daki demokrasi sisteminin olağanüstü yanlarını vurgulamıştır.

Atina demokrasisinde var olan özgürlük ortamı demokratik yurttaşlığın filizlenmesinde büyük rol oynamış olsa da, demokrasi için gerekli yeterliliğe sahip değildi. Bu yüzden vatandaşlar bu özgürlüğü daha aktif kullanmaya istekli davranarak, diğer yurttaşlarla pazar yerindeki toplantı alanlarında (agora) güncel konular üzerine tartışmalara katılırlardı. Bu yolla Atinalılar, yönetim ve adalet konularındaki görevlerini de yerine getirirlerdi. Bu anlamda Atina demokrasisi, yurttaşların her zaman aktif olmalarını bekleyerek, polisi ilgilendiren önemli konularda görüş bildirmelerini isterdi (Oğuz, 2007: 23). Atina demokrasisini en açık biçimde ortaya koyan Perikles’in ünlü cenaze söylevi, Yunan yurttaşlık anlayışını göstermesi bakımından önemli bir belge niteliğindedir. Ünlü söylevde yer alan: *“Devlet işlerinde her birey soyuna göre değil, yeteneğine göre kendisine yer edinir. Yurttaşın aşağı bir sınıftan oluşu, onun yurda iyiliği dokunabilecek onurlu bir yere sahip olmasına engel değildir. Bütün yurttaşlar, kamusal işlerde yer alabilecek kadar bilgiye sahiptirler. Üstelik siyasal katılım yurttaşlar için bir hak değil, aynı zamanda bir ödevdir de. Biz Atinalılar; devlet işleriyle uğraşmayıp, yalnızca kendi işi gücü ile uğraşan kişiye sessiz yurttaş değil, aksine hiçbir işe yaramayan biri gözüyle bakıyoruz. Hepimiz, birey olarak oy kullanarak ya da en azından önerilerde bulunmak suretiyle kentin yönetimine katılıyoruz.”* (Ağaoğulları, 2004: 112) şeklindeki Perikles’in ifadeleri; Atina demokrasisinde bütün yurttaşların yönetime bir şekilde katıldıklarını, yöneten ve yönetilen ayrımının bulunmadığını, kamuda yer almanın tek koşulunun yetenek olduğunu, çokseslilik ve tartışma ortamının Atina demokrasisine büyük kazanç sağladığını ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan Yunan yasalarına göre yönetme-yönetilme, tartışma vb. siyasal süreçlerde yer almak istemeyen yurttaşlar bir şekilde cezalandırılırdı. Bu durumu Yunan tarihçi ve biyografi yazarı Plutarch şu şekilde özetlemişti: “Yunan yasası, ‘bir devrim sırasında belli bir tarafı tutmayan’ yurttaşın elinden yurttaşlık haklarının

alınmasını öngörmekteydi. Atinalılardan, hangi tarafı tutarlarsa tutsunlar, politik olarak etkin olmaları beklenirdi; aksi halde onlar yurttaş olmaya layık görülmezlerdi. Bireyin, açık göz ve bencil bir anlayışla güven içinde arkasına yaslanıp herhangi bir tarafın kazanacağını beklemesi, Atina yurttaşlık yasasına göre, hakaret olarak kabul edilerek cezalandırılırdı (Bookchin, 2014: 128-129), Politik olarak pasif davranan veya tamamen politikanın dışında kalan Atinalılar için yurttaşlık haklarının ellerinden alınması en büyük cezalardan biriydi. Bunun yanı sıra Yunan yurttaşlık yasası; Atinalılardan ister yöneten ister yönetilen olsun politik sahada aktif rol almalarını istemekteydi. Yalnızca kendilerini düşünen, pasif, bencil ve umursamaz bireyleri toplumun dışına iterek, kendilerini değersiz hissetmelerini sağlıyordu. Bu yasa; Atina demokrasisi adına, bireyleri toplumsal hayatın alanına dâhil ederek onların hem bireysellikten uzaklaşmasına hem de toplumsal bir çoksesliliğe doğru evrilmelerine yardımcı oluyordu.”

Atina'daki yurttaşlık anlayışı, bütün yurttaşların ortak bir atadan geldiğini ifade eden bir şehir efsanesine dayanmaktaydı. Bu yüzden yurttaşlık kavramı, son derece dar bir çerçeveye ele alınmıştır. Öyle ki Atina'da yerleşik bir düzen kurmuş olan bir yabancı (metoikos, metic), yurttaş olabilmesi pratikte imkânsızdı. Bu anlamda kan bağına (ırk) dayalı bir statü olarak Atina yurttaşlığı, zayıf bir demokrasi karakterine sahipti (Bookchin, 2014: 115). Bu yönüyle de Atina demokrasisinin bölgesel değil de daha çok yerel boyutta olduğu söylenebilir. Öte yandan Schnapper'a (1995) göre, Yunan şehirleri için uygar dünya kavramı, yalnızca Yunan uygarlık bağıyla ele alınabilirdi. Bu uygarlığın kendi içerisinde de belli ayrımları vardır. Öyle ki köleler, kadınlar, Yunan (Ethnos) ulusundan olmayan barbarlar ve Atina'da yaşayan yabancılar yurttaş kabul edilmezlerdi (Schnapper, 1995: 92). Gerçekten de Polis, çeşitli sıfatlarla toplumsal yaşamda yer almalarına rağmen köleleri, kadınları, yabancıları ve yerleşik yabancıları dışlıyordu. "Yerleşik ve gezgin yabancılar; iktisadi yaşamda, zanaatçı, tüccar ya da çiftçi olarak" önemli bir yer üstlenmekteydi. Diğer yandan yerleşik yabancılar yasayla korunuyor ve bir ölçüde kurban ve halk şölenlerine, yani yurttaşlara özgü ayinlere katılabiliyorlardı. Fakat Polis, hukuksal olarak yalnızca yurttaşlarla sınırlıydı ve sorumluluk gerektiren önemli görevler, okullarda eğittikleri ve söz söyleme sanatını bilen varlıklı yurttaşlar

tarafından icra ediliyordu. Yurttaşlar cemaati denilen polis meşruiyetin tek kaynağı, aynı zamanda siyasal ve hukuki karar organıydı. Bu bağlamda Atina demokrasisine bakıldığında her ne kadar doğrudan demokrasi anlayışının ilk uygulayıcısı oldukları kabul edilse de kendi içerisinde; kölelere, kadınlara, Yunan ulusundan olmayanlara ve yabancılara karşı dışlayıcı bir yönü vardı. Bu durumda Atina'da söz sahibi bireylerin 20 yaşına doldurmuş erkeklerden oluştuğu rahatlıkla ifade edilebilir.

Atina'da toplumsal ve özel yaşama ilişkin erdem çağrısı, aileye karşı sorumluluk ya da kurumsal kültür sorumluluğundan daha öte bir sorumluluk anlamı taşımaktaydı. Antik dönemde varlıklı Atinalılar, kendilerine birçok alanda eğitim vermesi için eğitmenler tutardı. Bu eğitmenler; ikna sanatı, hitap sanatı, (retorisyenlik) akıl ve düşünce yoğunluğu konularının yanı sıra yurttaşlık geleneğine, aileye ve davranış biçimlerine ilişkin bilgiler de verirlerdi. Ayrıca o dönem yurttaşlar spor salonlarında bedenlerini kontrol etmeyi ve savaş sanatlarını, mahkemelerde ise yargı becerilerini öğrenirlerdi. Aynı zamanda bu kişiler, bilgi alışverişi ve tartışmalar yoluyla, Ekklesia'daki politik kararların alınmasında da önemli rol oynarlardı (Bookchin, 2014: 115-116). Bu yönleriyle Antik Yunanı, etrafı çevrili bir okula ya da meclis binasına benzetmek yanlış olmayacaktır.

1.2. Roma'da Yurttaşlık

Roma yurttaşlığı pek çok yönüyle Yunan yurttaşlığından ilginç bir şekilde ayrılır. Roma'da yurttaşlık anlayışı zaman ve mekânlara yayılarak değişim yaşamış ve Yunan medeniyetinden çok daha esnek bir hale bürünmüştür (Heater, 2007: 49). Nitekim Roma uygarlığı, muadili olan Yunan Medeniyeti ile kıyaslandığında çok daha çeşitli yurttaşlık sınıfları oluşturmuş; yurttaşlığı, kendi topraklarının dışına çıkarmış ve özellikle köleler gibi bazı gruplara yurttaşlık statüsü verme konusunda Yunanlılardan daha cömert davranmışlardır. Fakat Yunan muadiline göre Roma yurttaşlığının dayandığı temeller daha derme-çatma ve daha belirsizdir. Çünkü Roma yurttaşlığının Solon gibi büyük bir yasa koyucusu ya da yarı-mitsel figürleri yoktur (Heater, 2007: 49). Bu yönüyle de Roma yurttaşlığı, Yunan yurttaşlık anlayışının gölgesinde kalmıştır. Fakat Roma yurttaşlık anlayışı, kast sistemine benzer bir

yapılanmaya sahip olmadığı için Antik Yunan yurttaşlığına göre daha esnek yapıdadır.

Yunan yurttaşlığının temeli, ne denli soyut kurgusal düşünceye dayalı ise Roma yurttaşlığı da o denli bu düşünce biçiminden uzaktır. Bu sebeple çiftçi-asker kökenli olan ve sadece eyleme dönük yaşama önem veren Romalılar, dünyanın en büyük imparatorluklarından birini kurmuş olmalarına rağmen, siyasi konularda herhangi bir fikir üretemedikleri gibi (Alptekin, 2005: 7) birkaç örneğin dışında Yunanlıları taklitten öteye de geçememişlerdir. Minogue (2002: 23) Roma ve Yunanlıların yurttaşlığa bakışını, "Yunanlılarda siyaset akla, Romalılarda ise aşka-ülke sevgisine dayanır" diyerek şiirsel bir üslupla ifade etmiştir.

Roma, siyasî hayatına İtalya'da Latin şehirleri federasyonunun öncüsü olarak başladığında, yurttaşlık ayrıcalıklarından faydalanan Roma halkı üç kabile halinde bulunuyordu. Eşit bir şekilde bölünen bu kabilelerin her biri ise on kılından oluşuyordu. Roma'nın siyasi örgütlenmesinin temeli bu şekilde atılmıştı. Kısaca ifade etmemiz gerekirse; Roma, kendi bünyesinde oluşturduğu bu siyaset örgütlenmesini hukuki bir bütünlük içerisinde oluşturup, ideolojilerle destekleyerek siyasal düşünceye önemli katkı yapmıştır (Ağaoğulları ve Köker, 1991: 4). Yanı sıra eski Yunan ve Roma aristokratları, kendilerine doğuştan verilen siyaset mesleğini yerine getirebilmek için hukuk, felsefe ve halk önünde konuşma sanatı dersleri aldılar. Böylece Roma'da siyaset tüm eğitimin özü olmuştu (Minogue, 2017: 21). Aslında bu eğitimler yoluyla yurttaşlık anlayışı az da olsa yayılma ve uygulanma fırsatı bulmuştur.

Genel anlamda Roma yurttaşlığı ele alındığında; Roma yönetiminde, söz sahibi yurttaşların sayısı çok sınırlıydı. Siyasal yaşama (civitas) katılabilmenin "erkek olmak, aile reisi olmak ve Romalı olmak" gibi temel şartları vardı. Diğer taraftan Roma'da yurttaşlık, kamusal yararı her şeyin üstünde tutan bir erdemdi. Özetle, Yunan site-devletleri gibi, Roma'nın yurttaşı da günümüz yurttaşlık ölçütlerinin bir hayli gerisinde kalmaktadır. Sartori'nin yerinde tespitiyle, "Eski çağın siyasal hukuksal, kişisel ya da başka çeşit özgürlük anlayışları bizimkine hiç uymuyordu. Doğrusunu isterseniz, başka türlü de olamazdı; çünkü onların farkında

bile olmadıkları değerleri bizler zaman içinde kazanarak Antik Çağdan ayrılmış olduk" (Ünsal, 1998: 14). Bugün gelinen noktada dikkate alınması gereken bir husus var ki, o da yurttaşlığın ilk çağlardan bu yana sürekli gelişerek ve değişerek ilerlemiş olmasıdır. Bu bağlamda Antik Yunan'da veya Roma'daki yurttaşlık anlayışını, sonuçtan çok yurttaşlığın gelişim süreci olarak değerlendirmek daha yerinde olacaktır.

1.3. Türklerde Yurttaşlık

20. yüzyıl Türkler için uzun ve yorucu bir tarihi serüvene sahne olmuştur. Bu yüzyılda Türkler, bir yandan ayakta kalmaya çalışan büyük bir imparatorluluğun çöküş hikâyesini, diğer yandan da Anadolu'da verilen bağımsızlık mücadelelerini ve yeni milli bir devletin kurulma çabalarının hikâyesini birlikte yaşamışlardır. Bu yüzyıl aynı zamanda, Anadolu coğrafyasında yaşayan Türklerin kuldan tebaaya, tebaadan yurttaşa doğru yürüyüşünün uzun hikâyesine tanık olmuştur. Bu süreci tarihsel sırayla değerlendirmek ve Osmanlı'dan günümüze yurttaşlığın gelişimini incelemek yerinde olacaktır. Zira bugünkü yurttaşlık anlayışını değerlendirmek, ancak yurttaşlığın geçmişten günümüze izlerini takip etmekle mümkündür.

Osmanlı'da "önce kul vardı, sonra tebaa, ardından hoş geldin yurttaş, güle güle tebaa!" meşruluklarını dinden ve geleneklerden alan mutlakiyetçi krallıklar ve imparatorluklar, zamanla yerini halkın iradesinden alan, daha demokratik yönetimlere bırakmışlardır. Böylece yurttaş kavramının mekânsal ve zamansal olarak anlamı gün geçtikçe değişerek, kavram aynı hukuksal, siyasal ve sosyal, anlam ve içerikten uzaklaşmıştır (Ünsal, 1998: 2). Bu şekilde yurttaşlık algısında büyük değişimler yaşanan imparatorluklardan birisi de, Osmanlı Devleti olmuştur.

Yurttaşlık kavramındaki değişim ve dönüşümün en önemli faktörlerinden birisi olan 1789 tarihli Fransız İhtilali, özellikle Osmanlı Devleti gibi çok uluslu imparatorlukları, beraberinde getirdiği milliyetçilik, liberalizm gibi fikir akımlarının etkisiyle dağılma ve ardından yıkılma sürecine sürüklemiştir. Fransız İhtilaliyle birlikte hızla yayılan Milliyetçilik akımı, Osmanlıcılık fikriyle ayakta kalmaya çalışılan Osmanlı Devletinin uzun soluklu yaşamasına müsaade etmemiştir. Çünkü

“Osmanlıcılık” temeline dayalı yurttaşlık anlayışı, Osmanlı topraklarında yaşayan farklı millete mensup yurttaşları, bilhassa dış tahriklerin de etkisiyle bir müddet sonra tatmin etmemiştir. Aksine Avrupalı devletlerin de desteğiyle ilk Sırp isyanı patlak vermiş, ardından da diğer uluslar bağımsızlık mücadelesine girmişlerdir. Osmanlı Devleti ise bu süreçte, devleti dağılmaktan kurtarmak gayesiyle bir yandan Osmanlıcılık, İslamcılık (Ümmetçilik), Türkçülük gibi fikir akımlarını ortaya atarken, diğer taraftan da Tanzimat ve Islahat Fermanları ile I. ve II. Meşrutiyet benzeri devleti ayakta tutacak hukuki düzenlemelere başvurmuştur. Fakat ne fikir akımları ne de hukuki düzenlemeler, Osmanlı Devleti içerisindeki azınlık isyanlarını ve nihayetinde Osmanlı Devleti’nin yıkılışını önleyememiştir. Fakat bu uzun ve çalkantılı süreç, Osmanlı toplum yapısı içerisindeki yurttaşlık anlayışının temelden değişmesine yol açarak; Osmanlı toplumunun kuldan tebaaya, tebaadan yurttaş geçişinin ilk basamağı olmuştur. Diğer yandan Osmanlıyı ayakta tutmak için ortaya atılan fikir akımları (Osmanlıcılık, Ümmetçilik, Batıcılık vb) başarısız olurken, Türkçülük akımı ön plana çıkmış ve yeni kurulacak Türk devletinin temel felsefesini meydana getirmiştir.

Osmanlı devletinde yurttaşın tarihi seyrini tespit için öncelikle kul, tebaa, vatandaş kavramlarını ve kavramlar arasındaki farkı ortaya koymak gerekir (Kayaalp, 2015: 31). Bu bağlamda ilk olarak “kul” deyimine bakıldığında kul; hükümdarın emri altında ve dinî olarak bir arada bulunan ümmet anlamına gelmektedir. “Tebaa” ise dinî birlik olmakla birlikte bazı anlaşmalarla hükümdara bağlı olan uyruk anlamında kullanılmaktadır. “Kul”, tamamen hükümdarın emri altındayken; “tebaa”, sınırlı bir şekilde hükümdara bağlıdır (Gürses, 2011: 52). Bu yönüyle “tebaa” yurttaşlığın ilk aşamasını oluşturur.

Egemenliğin tek elde toplandığı monarşik rejimlerde yurttaş yerine, uyrukluk (tebaa) vardır (Mehmet Emin, 1930: akt. Gürses, 2011: 52). Bu durumda bir devlete uyrukluk bağı olan bireyle, devletle bağı bulunmayan bireylerin hukuk karşısında konumları farklı olacaktır. Başka bir ifadeyle egemenliğin millete ait olduğu demokratik cumhuriyet rejimlerinde birey, devlete uyrukluk bağı ile değil, yurttaşlık bağı ile bağlıdır. Bu bağlamda, saltanat sistemine dayalı yönetilen Osmanlı

Devleti'nde başlangıçta kul, sonrasında ise tebaa anlayışının olduğu söylenilebilir. Cumhuriyet'le birlikte bu durum değişmiş ve Osmanlı Devleti'nde var olan tebaa yerine, ulus bilincinin yerleştirilmeye çalışılması sonucu yurttaş statüsü ortaya çıkmıştır (Gürses, 2011: 51). Kul'dan-Tebaa'ya, Tebaa'dan-Yurttaş geçiş serüveni uzun ve çileli olmuş, nihayetinde Yurttaşlık özelinde Osmanlı'dan Cumhuriyet'e büyük dönüşümler yaşanmıştır.

1850'de Paris'te ikinci baskısı yapılan ve özetle "Bianchi ve Kiefer" diye anılan Dictionnaire Turc-Francaifd'de "reaya" ve "tebaa" sözcükleri yer alırken "yurttaş" sözcüğü yoktu. Yine, kısaca Redhouse olarak bilinen ve 1890'daki ilk baskısından günümüze kadar gelen A Turkish-English Lexicon'da "tebaa" ve "vatan" sözcükleri varken, "yurttaş" sözcüğü bulunmuyordu. Namık Kemal'in ünlü eseri Vatan Yahut Silistre'de "vatan" sözcüğünün karşılığı olarak, bir kişinin doğduğu yer veya ülke tanımlanıyordu. "Hamiyet" ise bir kişinin doğru bir şey yaptığı inancıyla ortaya koyduğu davranış anlamına geliyordu. Aynı sözcük "şeref", "inanarak yapma" ve "kamu ruhu" gibi anlamları da içerisinde barındırıyordu. Bunlar "kamu ruhu", "kamu yararı" anlamını çağrıştırdığından "yurttaşlık" kavramının ilk habercisi olarak görülmektedir. Diğer taraftan Şemsettin Sami, 1901 tarihli Kamûs-ı Türkî adlı eserinde "tebaa" ve "tabiiyyet" kavramlarını yalnızca "uyruk" ve "uyrukluk" karşılığında kullanmaktadır. "Yurttaş" sözcüğünü ise "hemşehrilik", "memleketlilik" (Ünsal, 1998: 22) şeklinde vermektedir.

Osmanlı kimliği ağırlıklı olarak Müslümanlık ile tarif edilse de Osmanlı'nın kuruluş sürecinde "*Türklük*" vurgusunun daha ön planda olduğu bilinmektedir. (Köprülü, 1991). Öyle ki Osmanlı hanedanı, soy ağacını Oğuz boylarından Kayı'lara dayandırıp, bunu da ilk dönem eserlerinde vurgulayarak Osmanlı kimliğinin inşasında Türk kültür öğelerini ön plana çıkarmıştır (Turan, 1990: 56). Öte yandan Osmanlı Devleti, yükselme ve dağılma dönemlerinde ağırlıklı olarak Müslümanlık kimliğini öne çıkarmıştır.

Osmanlı Devleti'nde yaşayan ve bu devletin tebaası olarak kabul edilen, Müslüman-Gayrimüslim halk arasında bazı temel konular açısından büyük farklılıklar vardı. Bu farklar temelde; devlet hizmetine alınma, vergi ve kişisel

konum gibi konulardan başlayarak, uyruklu konusundaki düzenlemelere kadar kendini göstermekteydi (Aybay, 1982: 25). Fakat Müslüman olan insanlar arasında ulus farkı hiç yoktu. Öyle ki Türklerle diğer Müslümanlar, örneğin Araplar ya da Boşnaklar, haklardan yararlanma konusunda tamamen eşit sayılırlardı (Üçok ve Mumcu, 1976: 206). Osmanlı Devleti'nin daha sonraki dönemlerinde ise özellikle çöküş yıllarına denk gelen zamanlarında, gayrimüslim tebaanın yabancı devlet uyrukluğuna geçerek, kapitülasyonlardan yararlanmaya çalıştıklarına şahit olmaktadır. Bu şekilde kendisine ayrıcalık elde etmeye çalışan insanların artması üzerine, Osmanlı Devleti uyruklu konusunda hukuki adımlar atmaya başlamış ve akabinde Tabiyet-i Osmaniye Kanunnamesi'ni yayınlamıştı (Unat, 1966: 8).

1869 yılında çıkarılan Tabiiyet Kanunu öncesinde vatandaşlık uyrukluğ, kan esasına dayanmaktaydı. Osmanlı vatandaşının çocuğu, nerede dünyaya gelirse gelsin Osmanlı vatandaşı kabul edilmiştir. Fakat herhangi bir yabancı Osmanlı ülkesinde doğan çocuğu Osmanlı vatandaşı sayılmamıştır. Tabiiyet kanunuyla bu uygulama devam etmekle birlikte, Osmanlı Devleti sınırları içinde doğan kim olursa olsun bu ülke vatandaşlığına geçişi kolaylaştırılmıştır (Topçuoğlu, 2012). Böylelikle Osmanlı ülkesinde yaşayan bireylerin yabancı ülkelerin uyrukluğuna geçmeleri engellenmek istenmiştir. Fakat yine de bu geçişin önünü Osmanlı Devleti bir türlü alamamıştır.

Osmanlı Devleti 19. yüzyıla kadar kendisine “Devlet-i Âliye” ya da “Devlet-i Ebed-Müddet” ismini vermişti. Fakat aynı yüzyılda Sırp, Yunan isyanları ve devletin dağılma sürecine girmesi üzerine, devlet içindeki farklı etnik grupları devlet etrafında bir araya getirmek için "Osmanlı" tabirini kullanmaya başladı. Nitekim bu isim “Devlet-i Osmaniye” olarak ilk defa 1876 tarihli ilk Osmanlı anayasası olan Kanun-ı Esasi'nin 8. maddesinde yer almaktadır. Osmanlı uyrukluğ, 1869 tarihli "Tabiyet-i Osmaniye Kanunname"sinden yaklaşık 7 yıl sonra yayımlanan Kanun-ı Esasi'de; “Devlet-i Osmaniye tabiiyetinde bulunan efradın (bireylerin) cümlesine hangi din ve mezhepten olur ise olsun bilâ-istisna Osmanlı tabir olunur ve Osmanlı sıfatı kanunen muayyen olan ahvale göre istihsal ve isga (kazanılır ve kaybedilir) edilir” şeklinde kısaca tarif edilmişti (Göyünç, 1999: 88). Böylece 1876 tarihli ilk Osmanlı anayasası Kanun-ı Esasi, ilk defa bu madde ile Osmanlı tabiiyeti arasında din ve mezhep

farkının gözetilmemesi başta olmak üzere, uyrukluğun kazanılması ve kaybedilmesi gibi konuları belirli bir yasaya bağlamıştı.

Bu konuda başka bir parantez açmak gerekirse Ortaylı, “Osmanlı Devleti döneminde "Türklük, imparatorluk var oldukça doğumu zaruret nedeniyle ve ihtiyatla geciktirilmiş bir kimlikti. Devletin yıkım anında ise derhal patladı. Kozmopolit bir Osmanlı eliti vardı; bunlar yeni Dünyanın şartlarında derhal Türk oldular. Müslümanlığı ile yetinen bir halk vardı. 93 Harbi ve Balkan Harbi'nin faciaları ve Birinci Dünya Harbi'nin ateşinde onlar da zamanla Türk kimliğinin gerekliliğine inandılar.” (Ortaylı, 1999: 81) şeklindeki cümleleri ile Osmanlı uyrukluğundan, Türklüğe geçişi farklı bir bakış açısıyla ifade etmişti.

24 Temmuz 1908’de ilan edilen II. Meşrutiyet’le beraber, çağdaş topluma yönelik bir takım yeniliklerin yanı sıra kişi hak ve özgürlükleri yeni dönemin temel sorunu olmuş ve bu dönemde yeni bir insan tipinin ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. Yine bu dönemle birlikte Osmanlı Devleti, "reaya ve tebaa" kavramlarının önemini yitirdiği bunun yerine “yurttaş” anlayışının ön plana çıktığı yeni bir döneme geçmiştir (Toprak, 1988: 157). Aynı zamanda bu dönem, cemiyetten yurttaşla geçişin önemli bir adımını da oluşturmaktadır.

1908-1919 yılları Türklerin yeni yurttaşlık anlayışını benimsediği ve bu yurttaşlık anlayışı etrafında bütünleştiği yıllardır. Bu yıllarda, yeni ulusal egemenliğin kısmi de olsa göstergesi olan oy kullanmak bir yurttaşlık görevi olarak kabul görmüş, böylece kamusal-siyasal alanın varlığı hem fiili hem de sembolik olarak kendini göstermişti. Siyasal yaşama katılımın yanında bu dönemle birlikte, yeni yurttaşlık projesi kapsamında halkı seferber etmek için yeni bayramlar ve kutlamalar tertip edilmişti. Bunlar; II. Meşrutiyet’in yıl dönümünde kutlanan “İyd-i Milli-yi Osmani” (Osmanlı Ulusal Bayramı), II. Meşrutiyet Meclisi’nin toplanma günü olan “Meclis-i Millinin Yevm-i Küşadı” (Sakaoğlu, 1998: 4), 1915’ten itibaren kutlanan “Mektepliler Bayramı”, ilk defa 1916’da kutlanan “Çocuklar Bayramı” ve yine 1916’daki “İdman Bayramı” (Okay, 2000: 69-71) gibi milli bayramlardı. Bu bayramlar; savaş koşullarında hem halkın ve askerin moralini yükseltme hem de yeni

yurttaşlık anlayışını topluma yerleştirerek milli birlik ve bütünlüğü sağlama politikasının gereğiydi.

Modern merkezi devletin “vatandaşlar cemaati”nin inşasında özel bir yere sahip olan ordu ve okul ise, II. Meşrutiyet'in siyasal seçkinlerinin üzerinde özellikle durduğu kurumlardan (Cabanel, 1997; akt. Üstel, 2008: 29). Nitekim 19. yüzyıl Osmanlısında “yurttaşlık” düşüncesini, gerçekleştirmek için çocuğa ve okula ayrı bir önem verilmiştir. Bu amaçla müfredatta ve özellikle ilköğretimde büyük değişikliklere ve yeniliğe ihtiyaç duyulmuştur. Böylece geleceğin yurttaşları olan çocuklar, hem toplumun hem de rejimin güvencesi konumuna geleceklerdi (İçen, 2017: 16). Bu amaçla bu dönemde yurttaşlık, üzerinde kapsamlı düzenlemelerin yapıldığı bir olgu haline gelmişti.

II. Meşrutiyet Dönemi kısmi de olsa eğitimde millilik döneminin başlangıcıdır. Çünkü bu dönem, hem yeni yurttaşlık anlayışı oluşturma çabasının hem de 1912'deki Balkan Savaşı yenilgisi sonrası Osmanlı Devleti için ulusal eğitimin gerekliliğini ortaya koymuştur. Fakat Türk Eğitim Tarihinde 1912-1922 arası, büyük ve art arda gelen savaşlar nedeniyle Türkler için zor yıllar olarak kayıtlara geçmiştir. Nitekim bu yıllar arasında önce yetişkin öğrenciler ardından da çocuk yaştakiler sırasıyla cephelere gönderilmiş, okulların büyük bir çoğunluğunun ya kapısına kilit vurulmuş ya da okul binaları askeri amaçla kullanılır olmuştur (Sakaoğlu, 1991: 148). Nihayetinde Osmanlı'nın son eğitim hamlesi olan kısmi ulusal eğitim anlayışı da dönemin getirdiği zorluklar ve var olma mücadeleleri dolayısıyla tam anlamıyla uygulanma imkânı bulamamıştı.

Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerinin atılmasından sonra Mustafa Kemal Atatürk ve düşün arkadaşları tarafından yeni bir ulus, yeni bir anlayış oluşturulmak istenmişti. Nitekim 1931'de "Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti," 1932'de de "Türk Dili Tetkik Cemiyeti" kurularak, bir toprağın tarihine değil de Türk Milleti'nin tarihine dayanan, diğer bir deyişle Türk etnisitesine dayanan, yeni ulusal bir tarih ve yeni bir yurttaşlık profili oluşturulmak amacıyla ulusal tarih öğretilmesi planlanmıştı. Anadolu coğrafyasının geçmişi aynı zamanda Yunanlıları ve Ermenileri de kapsadığından, bu toprağın tarihinden milli bir tarih çıkarmak gerekliydi. Bu yüzden

Mustafa Kemal Atatürk ve arkadaşları üç ögeden kurulu bir Türk tarih öğretisi belirlemişlerdi. Bu yeni Türk tarih öğretisinin birinci ögesi; Etnik yani Türklerin Türkistan geçmişi, diğer deyişle anayurtta, İslamiyetin kabulünden öncesi Türk tarih tezi (aile). İkinci öge, Selçuklu ve Osmanlı görünümleri altında Anadolu toprağının geçmişi (sahici aile). Üçüncü öge ise bir başka ulusun, yani Arapların geçmişi olan Müslüman geçmiş (kabullenilen aile). Tarihin bu şekilde temsiliyeti yurttaşların dikkatinin üç farklı coğrafyaya çekilmesi (Copeaux, 1998: 169) ve yeni milli bir yurttaşlık anlayışının oluşturulması imkânını doğurmuştur.

Türk tarih öğretisi daha sonraki yıllarda da güncellenerek devam etmiş ve Türk kimlik/özdeşliğinin coğrafi alanı genişlemiştir. Nitekim bugün Türkiye haritası üzerinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türk vilayetleri ile aynı işaret sistemi içerisinde yer almaktadır (Copeaux, 1998: 182-183). Ayrıca Talim ve Terbiye Kurulu'nun 26 Nisan 1993 tarihli kararıyla, bütün okul kitaplarında “Türk Dünyası Haritası” bulunması (Talim ve Terbiye Kurulu, 1993) zorunlu kılınmıştı. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin haritada temsili ve Türk Dünyası Haritasının zorunluluğu önemli bir tercih olarak, yurttaşlığın temelinde “Türkiye” ya da “Türk” sözcüğünde gizlendiğinin temel göstergesidir. Bu noktada tarih eğitimi yalnızca tarihi öğretmeyi amaç edinmez; geçmiş-gelecek, yaşanmış ve yaşanacaklar arasında duygusal bir bağ kurmakla birlikte, Yurttaşlık bilincinin temelinin atılmasına da öncülük eder.

Milli Mücadele yılları, Sevr Antlaşması'nın neden olduğu psikolojik çöküşün etkisiyle harekete geçen başta Atatürk olmak üzere, kurucu kadronun Misak-ı Milli sınırları içerisindeki coğrafyayı kapsayan egemen ve bağımsız bir devlet kurmayı gaye edindikleri zor yıllardı. Bu nedenle kurucu kadro, gelecekte oluşturmayı düşündüğü milli kimliğe yönelik kucaklayıcı mesajlar vermeyi tercih etmiş, vatandaşlık kavramının oluşmasında da yine aynı kucaklayıcılığa sırtını dayamıştır (Polat, 2011: 139). Nitekim Cumhuriyetin ilk yurttaş tanımı, 1924 Anayasasında tarif edilmiştir. Buna göre “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarıyla Türk ıtlak olunur” şeklinde tarifi yapılmıştır (Madde 8). Bu, cumhuriyete yaraşır, laik ve çağdaş bir yurttaşlık anlayışıdır (Aybay, 1998: 48).

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan itibaren, ulusa aidiyeti yurttaşlık ilişkisi olarak kabul eden bir anlayışa sahiptir. Bu anlayış 1924'te hazırlanan "Teşkilatı Esasiye Kanunu"nda açıkça yer almaktadır. Bu anayasanın 88. maddesi “Türk ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle Türk” dendiğini, farklı bir etnik kökenden gelenlerin “Türklüğü iradi olarak seçmesi ve vatandaşlık kanunu mucibince Türklüğe kabul edilmesi halinde Türk olacaklarını” ortaya koymaktadır (Bilgin, 1998: 151). Ayrıca 1930'ların başında hazırlanan Medeni Bilgiler kitabında Atatürk'ün “Türkiye Cumhuriyetini kuran Türkiye halkına Türk milleti” denir, (Medeni bilgiler, 2018: 23) şeklindeki tanımı da bu anlayışı temsil etmektedir. Milliyete girişi, bireyin isteğine bırakan ve yurttaşlığı soydaşıktan daha üstün tutan bu anlayış, birey ve devlet arasındaki antlaşmaya dayalı ulus tarifinin doğal bir belirtisidir.

Osmanlı Devleti'nin çöküş dönemi yoğun bir kimlik tartışmasına sahne olmuştur. Bu dönemde Osmanlı kimliğini tanımlamak için üç tez (Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük) ya da Yusuf Akçura'nın deyimiyle “üç tarz-ı siyaset” ortaya atılmıştır. Mondros Mütarekesi'nden sonra Arap vilayetlerinin mütareke sınırları dışında kalması ve bu dönemde yaşanan Ermeni Tehciri bu sorunu bir ölçüde unutturmuş olsa da Osmanlı aydınının zihnini yoğun şekilde işgal eden kimlik sorununun, Milli Mücadele döneminde, hatta Cumhuriyet yıllarında aniden çözülmesi elbette beklenemezdi. Milli Mücadele yıllarının başında temkinli davranılarak dönemin siyasal söyleminde Türklük ve Türk milliyetçiliği ifadelerinin kullanılmadığı görülmektedir (Özbudun, 1998: 160). Atatürk'ün 22 Mayıs 1919'da Samsun'dan Sadaret'e yazdığı raporunda, "millet tek vücut olup hâkimiyet esasını, Türk duygusunu hedef kabul etmiştir” (Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri, 2006: 41) ibaresi yer alsa da dönemin resmi belgelerinde kullanılan dil, daha gelenekseldir. Fakat 1930'lardan sonra bu dil değişmeye başlamıştır (Oran, 2004: 73). Bunda dönemin şartlarının (Almanya, İtalya silahlanma ve yayılma gibi) yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti'nin geçmişe yönelik tarih, dil ve kimlik araştırmalarının da büyük etkisi olmuştur. Tarih, dil ve Türk soyu araştırmaları, Türk kimliğinin ön plana çıkarılmasında ve yurttaşlık tanımlamalarında değişikliğe gidilmesine öncü olmuştur.

B. İnsan Hakları

İnsan hakları, bizde çağrıştırdığı anlamların aksine, tanımlanması son derece zor bir kavramdır. Öte yandan kavram, geçmişten günümüze kadar, geçirdiği dönüşümle de politik bir alt yapıya sahip olmuştur. Daha genel bir ifadeyle “insan hakları” düşüncesi, modern çağlarda bireylerin siyasi baskı, güvenlik vb gibi korunma ihtiyaçları doğrultusunda doğmuştur. Bu terim günümüzde, demokrasi ile beraber kullanılan popüler bir kavram olması nedeniyle de birçok alanda gelişigüzel kullanılmaktadır (İnsan hakları, 2006: 17). Bu sebeple tanımlanması güç bir hal almıştır. Nitekim çoğu insan, bugüne kadar birçok iyi şeyi “insan hakları” kavramı adı altında toplamaya çalışmıştır. Öyle ki adalet, demokrasi, hukuk, hak, eşitlik vb gibi kavramlar, insan hakları şemsiyesi altında toplanmış, bu şekilde hem kolaycılığa kaçılmış hem de bu kavramın üstün bağlayıcı ve ahlaki gücünün zayıflamasına sebep olunarak söylemin sıradanlaşmasına yol açılmıştır (İnsan hakları, 2006: 17). Buna rağmen “insan hakları” çeşitli kavramlar arasında en yaygın ve en kapsamlı kullanılanıdır. Çünkü bu kavram, yalnızca yazılı hukuktaki, yani anayasadaki haklarla sınırlı değildir. Yanı sıra insan hakları, olan haklar değil, olması gereken haklardır. İnsan hakları; yer ve zaman sınırı tanımaz, belli bir ülkede, belirli bir dönemde anayasa ve yasalarla tanınan hakları aşar, diğer bir deyişle evrenseldir (Gülmez, 2001: 4). Bu bilgilerden hareketle insan hakları kavramı; tüm insanlığın varmak istediği ortak bir ideal olarak, sadece bireyi değil, daha genel anlamda insanı ve onun haklarını düzenleyen küresel bir güvence, bütün anayasa ve yasaların üstünde yer alan ortak bir değerdir.

Günümüz toplumları için temel değer kabul edilen insan hakları; "temel hak ve özgürlükler, kişi hak ve özgürlükleri, vatandaş hakları, yurttaşlık hakları, kişilik hakları ve hürriyetleri" gibi kavramlar arasında en kapsamlı ve en yaygın kullanılanıdır (Elkatmış, 2007: 24). Bu bağlamda; kişi hak ve özgürlükleri deyişi ile daha çok kişilere tanınan haklara vurgu yapılmaktadır. Derneklere, kurumlara veya halklara tanınan hakların ifade edilmesinde ise eksik kalmaktadır. Vatandaşlık veya yurttaşlık hakları ifadesi, sadece yurttaş olanları kapsamakta, dolayısıyla yurttaş olmayanlar kapsam dışı olmaktadır. Kamu hürriyetleri kavramı, daha çok devlet

tarafından tanınan özgürlükleri kapsamaktadır. Temel hak ve özgürlükler kavramı ise anayasalarca teminat altına alınmış hak ve özgürlükleri ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır. Nihayet insan hakları; devlet tarafından tanınan veya tanınmayan, anayasanın teminatı altında olan veya olmayan; bireylerin, toplulukların, yurttaşların veya yurttaşlığa sahip olamayanların, özetle tüm insanlığın yararlandığı hak ve özgürlükleri kapsamaktadır. Bu nedenle “insan” insan hakları kavramının temel konusudur. Özetle insan hakları kavramı, çok çeşitli hakları içerisinde kümeleştiren, bir üst kümeye verilmiş genel ad olarak tanımlanabilir.

İnsan hakları, tarihin gidişatına ayak uydurarak uzun, yorucu bir geçmişten süzülerek günümüze kadar gelen binlerce yılın birikimidir. Bu birikim; bulunduğu devrin siyasi, sosyal ve ekonomik koşulları içerisinde, toplumları baskı ve zorbalıkla ezerek, onları sürekli baskı altında tutan yönetimlere karşı duran insan hareketlerinin bir ürünüdür (Öztaşkın, 2017: 110). Diğer bir deyişle insan hakları, tarihin ilk ortaya çıktığı günden bugüne kadar, insanlığın başından geçen acı tecrübelerin yoğrularak, “insan” ve “hak” sözcüklerinde kendini bulmasıdır.

İnsan hakları, insan olmanın temel koşulu olarak, bireylerin doğuştan kazandıkları evrensel haklardır. Bu haklar hiçbir durumda alınamaz, devredilemez, kaybedilemez önemli ya da önemsiz veya az ya da çok önemli şeklinde sınıflandırılmaz. Bu haklar birbirlerine bağlı ve birbirini tamamlayıcı niteliklere sahiptir. Bu yüzden insan hakları diğer haklarla birlikte bir bütünlük arz eder. Bu durum bu haklardan fedakârlıkta bulunulamayacağı gibi en küçük tavizin bile verilemeyeceğini göstermektedir (Flowers, 2000: 5). Kepenekçi'ye (2008: 45) göre insan hakları ise "insanın sadece insan olması sebebiyle doğuştan kazandığı kişiliği ve değerlerini, korumayı ve geliştirmeyi amaçlayan üstün, evrensel kural ve ilkeler bütünüdür." Flowers ve Kepenekçi'nin yaptıkları tanıma kapsam ve içerik bakımından benzer bir tanımları da Yeşil (2002: 25) yapmıştır: "İnsan hakları, hiçbir ayırım gözetmeksizin bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı sahip oldukları hakların tümüdür. Bu haklar nitelik yönüyle dokunulamaz, vazgeçilemez, kişiliğe bağlı haklardır." Devlet veya herhangi bir erk eliyle keyfiyete dayalı olarak,

sınırlandırılmaz ve ortadan kaldırılamaz. Diğer taraftan bireyin kendisi de bu hakları hiçbir şekilde devredemez ve onlardan vazgeçemez.

Uygun (1996: 8) insan hakları kavramını, yeryüzünde bütün insanların diline, dinine, ırkına ve rengine bakılmaksızın, sadece insan olması nedeniyle sahip olması gereken doğal haklar manzumesi olarak tarif etmiştir. Bu tanıma benzer diğer bir ifade de Orend; "bireyin insan olmak sıfatıyla sahip olduğu genel bir ahlaki hak olarak 'insan hakkı', insanın hak ettiği bir asgari muamele meselesi olmasından ötürü, her insana borçlu olunan ve gerekçeleri üstün, önceliği olan bir sav olarak tanımlamıştır" (Orend, 2002: 34). Mourgéon (1990: 12) kavrama başka bir açıdan yaklaşmış; o, insan haklarının devlet ve bireyler arasında iki taraflı ve kurallı bir ilişki içerisinde olduğuna dikkat çekmiş ve insan hakları kavramını, "bireyin tek tek kişilerle ve iktidarla ilişkileri içinde, kendi malı olarak sahip olduğu, kurallarla yönetilen ayrıcalıklar" biçiminde tanımlamıştır.

Ronald Dworkin, bu konuda farklı bir bakış açısı sunmuştur. O, hakların üstün ve öncelikli olmasını “koz” metaforuyla açıklamıştır. Bir kâğıt oyununda “koz” nasıl bütün kâğıtlardan üstünse, benzer şekilde hak, özel olarak da insan hakları ona rakip olan diğer bütün değerlerden üstündür (Dworkin, 1977; akt. İnsan hakları, 2006: 18) diyerek insan hakları kavramının büyüklüğüne vurgu yapmıştır.

Bütün bu tanımlamalardan yola çıkarak, insan hakları kavramının özellikleri ve nitelikleri ana hatlarıyla şu şekilde sıralanabilir;

- ✓ *Mutlaktır*
- ✓ *Evrenseldir*
- ✓ *Devredilemez*
- ✓ *Vazgeçilmezdir*
- ✓ *Dokunulmazdır*
- ✓ *Doğustandır*
- ✓ *Bireyseldir (kişisel)*
- ✓ *Özgürlükçüdür*
- ✓ *Eşitlikçidir*
- ✓ *Temel haklardır*

✓ *Hukuksaldır.*

Yukarıda ifade edilen özelliklerden de yola çıkılarak İnsan hakları kavramı, anlam ve içerik bakımından geniş, aynı zamanda en üstün ve bağlayıcı hukuksal otorite olarak ifade edilebilir.

1. İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi

Yirminci yüzyılın en önemli özelliği, insan hakları düşüncesini ön plana almasıdır. Fakat İkinci Dünya Savaşından sonra popüler bir kavram olan insan hakları, bu yüzyılın ikinci yarısından itibaren içi boşaltılarak moda haline gelmiştir (Kuçuradi, 2011: 55). Bugünkü manada insan haklarının gelişimi yine de pek kolay olmamıştır. Uzun mücadelelerin sonunda geldiği nokta hala umulan seviyede değildir. Ayrıca insan hakları tam anlamıyla güvence altına da alınamamıştır. Ancak tümüyle karamsarlığı gerektirecek bir durum da söz konusu değildir (Elkatmış, 2007: 45). Özellikle 21. yüzyıldan itibaren küresel iletişim ağı bütün ulusları etkisi altına almaya başlamıştır. Bu etki; insan hakları ihlalleri, insan haklarına karşı işlenen suçlar ve bu suçlara iştirak eden kurum, kuruluş ve devletleri sürekli göz önüne sererken bir yandan da onları baskı altına almaktadır. Diğer bir ifadeyle küresel iletişim organlarının (sosyal medya, tv, radyo vb) yaygınlaşması, yastık altı insan hakları ihlallerini gün yüzüne çıkarmaktadır.

İnsan haklarının hem gelişim dönemlerinin tarihsel süreç içerisinde farklılıklar göstermesi hem de kavramın kapsam ve öneminin daha iyi anlaşılabilmesi gayesiyle bu süreci ele alırken, dünyada ve Türkiye’de insan haklarının tarihsel gelişimi ayrı iki başlık altında incelenecektir.

İnsan haklarının tarihsel gelişiminden bahsetmek, aynı zamanda hak ve özgürlüklere ilişkin uzun ve acılı bir süreçten söz etmek manasına gelmektedir. Çünkü insan haklarının tarihi, mücadelelerle, özverilerle doludur (Gündoğan ve Günay, 2004: 18). Bugün insan hakları diyerek iki kelime halinde özetlenen bu kavram, çok çetin süreçlerden geçerek, milyonlarca insanın hayatını bedel olarak günümüze gelmiştir. Bu bedel; insanlığın ilk ortaya çıktığı günden bugüne akıl almaz şekillerde, insanlığa yüzünü göstermiştir. İnsanlık; köle olarak, kadın olarak, işçi

olarak, çocuk olarak, düşünen birey olarak, hatta kimi zaman toplum olarak bedel ödemiştir.

1.1 İlk Çağ'da İnsan Hakları

İnsan haklarının gelişiminde Antik Yunan'ın payı yadsınamaz bir gerçektir. Ancak bu dönemin bireycilik anlayışından uzak olması, bireyin devlete karşı ileri sürebileceği hakları sınırlandırıyordu. Bundan dolayı bu dönemde kişi birey olarak değil, daha çok toplumun bir üyesi olarak kabul edilmiştir. Bu dönemde birey sadece bir takım siyasi haklara sahipti. Bireyler kanun önünde eşit olmakla birlikte, bu eşitliğin yalnızca yurttaşlara tanınması ve kölelerin bu haklara sahip olmamasından dolayı bu devletleri demokratik olarak nitelendirmek de mümkün değildir (Ünal, 1995: 66). Nitekim bu dönemde demokrasiden, daha çok vatandaşların kanun önünde eşitliği anlaşılmıştır (Elkatmış, 2007: 47).

Eski Yunan ve Roma'da, bireyin devlete karşı ileri sürebileceği hakları yoktu. Birey, devletin sınırsız egemenliği altında yok hükmündeydi. Bu dönemde, insanın tek efendisi devlettir. Devlet, sosyal yaşamın her alanına el atmıştır. Bu dönemde özellikle Eski Yunan'da, halkın çok büyük bir bölümünü oluşturan yabancılar, kadınlar ve köleler siyasal haklardan yoksundu. Yerli halkın çok küçük ve dar bir bölümü siyasi haklara sahipti. Diğer bir deyişle vatandaş sayılanlar küçük bir azınlığı oluşturmaktaydı (Gülmez, 2001: 13-14).

Siyasal erkin gücü, ilk olarak bireylerin düşüncelerini özgürce söyleme eylemleriyle (Touraine, 2004: 60) sınırlanmıştır. "Demokrasi yeni bir düşüncedir" sözünden hareketle; demokrasi, insan hakları, hukuk vb kavramların ilk çağlarda özgürce ifade edilmesi, her ne kadar o dönem için ideal devlet düzenini sağlamasa da olması gerekenleri yansıtmaları bakımından önemlidir. Çünkü bu fikirler sonraki yüzyıllarda insan hakları, demokrasi ve haklar bağlamında birçok yeniliğin düşün temelini meydana getirmiştir.

Sonuç olarak, İlk Çağlar'da bireylerin muktedir güçlere karşı ileri sürebileceği hakları olmamıştır. Bu dönemlerde uygulamada katı yönetimler egemen olmuş ve egemenlik mutlak bir şekilde tek elde toplanmıştır. Bireyler egemen güce

tabi köleler konumunda olmuşlardır (Gözlügöl, 2002: 40). Bu egemen ve baskıcı yönetimin sonucu olarak insanın doğuştan bir takım temel hak ve özgürlüklerinin bulunduğu ve bunları hiçbir şekilde devredemeyeceği düşüncesi insanı doğal haklar düşüncesine götürmüştür. Buna rağmen eşitlik, özgürlük, hukuk devleti ve hukukun üstünlüğü gibi ilkelerin felsefi boyutta da olsa tartışılması, doktrinin filizlenmesi adına olumlu gelişmeler olarak nitelendirilebilir. Ayrıca Sümerlerde, Hititlerde, Çin ve Mısır uygarlıklarında da insan haklarıyla ilgili önemli fikri gelişmeler olmuştur (Elkatmış, 2007: 47-48). Bu önemli gelişmeler, ideal olanı yakalamamış fakat gelişimin her zaman ilk basamağını oluşturmuştur.

1.2. Orta Çağ'da İnsan Hakları

Orta Çağ'da siyasi yapı büyük oranda feodal düzene göre şekillenmiştir. Nitekim bu düzende halk, yöneticilere hizmet ve sadakat borçlu, yöneticiler de halkın can ve mal güvenliğini sağlamakla yükümlüdür. Bu yüzden Orta Çağ'da temel hak ve özgürlüklerden bahsetmek oldukça güçtür (Ünal, 1995: 68). Bu çağı St. Thomas Auquinas; “adil bir sosyal hukuk düzeninde insan, merkezi bir rol oynar. Ancak zulüm ve baskı halinde başkaldırı hakları saklı kalmak üzere, insan, dünyevi kanunlar yerine, imparator, kral veya prens tarafından ortaya konulan tanrının emirlerine uymak zorundadır.” sözleriyle tanımlamıştır. Bu dönemde, ilahi kanunlarla beşeri kanunlar arasındaki çelişki, kilise ile kral arasında huzursuzluğa yol açmış ve çeşitli ittifaklar meydana gelmiştir. Öyle ki bazan kilise, kralın yanında yer alarak iradesini bireylere kabul ettirmeye çalışırken bazen de kilise halkla bir araya gelerek zalim ve baskıcı yöneticilere karşı durmuştur (Eide, 1989; akt. Ünal, 1995: 68). Bu dönemde feodalitenin güç kazanması, merkezi devletlerin parçalanarak güç kaybetmesine sebep olmuş ve böylece merkezi devletlerin mutlak hâkimiyeti büyük ölçüde sarsılarak, sınırsız iktidar anlayışları son bulmuştur.

Orta Çağ'da insan haklarının uygulanmasında, bireyler için hak ve özgürlükler hiçbir şekilde söz konusu olmamıştır. Sadece feodal senyörlerin birtakım hakları vardır. Kölelik, yön değiştirerek, serflik olarak devam etmiştir. Gücü elinde tutan kilise ise dinin öğretilerini, insan haklarına saygıyı ve vicdan özgürlüğünü geri planda tutmuştur. Bu bağlamda Orta Çağ değerlendirildiğinde; eski çağda insanın tek

efendisi devlet iken, Orta Çağ'da bireylerin iki efendisi vardır: Devlet ve kilise (Gülmez, 2001: 13). Fakat bu dönemde, Kilise'nin özerk olması, sivil toplumun özerkliğine uygun ortamı da beraberinde getirmiştir. Bu ortam ise sivil örgütler eliyle, devlet iktidarının sınırlandırılmasına ve modern anayasacılığın temelini atan "sınırlı iktidar" anlayışının gelişmesine zemin hazırlamıştır (Özbudun, 1990: 64). Bu dönem insan hakları ve özgürlükler anlamında bir kıpırdanma dönemi olsa da kilise ve feodalitenin yükü altında ezilen insanlar için özgürlüklerden söz edemeyiz.

Bu dönemde halk, derebeyi ve krallar arasında yaşanan savaşlar sonunda bir takım antlaşmalar yapılmıştır. Bu antlaşmalar, insan haklarının yönünü olumlu anlamda değiştirerek, temel hak ve özgürlüklerin temelini atılmasına öncü olmuştur. Kral, derebeyler ve halk arasında gerçekleşen bu antlaşmalarda, kralın mutlak gücü sınırlandırılmış, halka bir takım temel haklar tanınarak, özgürlüklerinin çerçevesi de genişletilmiştir.

İnsan hak ve özgürlüklerinin ön plana çıktığı önemli dönüm noktalarından birisi de, hiç kuşkusuz İslamiyet'in doğuşudur. İslamiyet'in doğuşu ile birlikte dünya yeniden sorgulanmış, yeni bakış açıları ve yeni kurallar ortaya atılmıştır. Böylece İslamiyet, kendi kurallarıyla insan haklarına yönelik birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Nitekim İslam dini evrensel hakları içinde barındırması dolayısıyla "haklar" manifestosu niteliğindedir. Bu yönüyle Veda Hutbesi ele alındığında; sadece Müslümanlara yönelik bir hutbe değildir. O, bütün insanlığa yönelik evrensel mesajlar vermektedir. Öyle ki hutbede sıkça geçen "Ey İnsanlar!" ifadesi mesajların bütün insanları kapsadığını göstermektedir. Miladi 632 tarihinde yayımlanan bu belge, Hz Muhammed'in bütün insanlığa ve bu dini savunanlara mesajlarını içeren bir konuşma metnidir. Konuşmada; "insan hakları, çocuk hakları, kadın hakları, yaşam hakkı, mülkiyet hakkı, velayet hakkı ve doğal hakların" neredeyse tamamını ilgilendiren hükümler yer almıştır.

Orta Çağ'da insan hakları alanında birtakım gelişmeler olsa da bugünkü anlamda insan hakları anlayışından oldukça uzaktır (Elkatmış, 2007: 50). Fakat bugün gelinen noktanın temel kilometre taşlarını oluşturan pek çok belge, bu dönemde yayınlanarak İnsan haklarının başlangıç noktalarını inşa etmiştir.

1.3. Yeni Çağ'da İnsan Hakları

İnsan, Orta Çağ'da uzun bir dönem kilise ve devlet erkleri tarafından sindirildikten sonra, Yeni Çağ'la birlikte özellikle Rönesans ve Reformun etkisiyle tekrar eski çağlardaki değerine kavuştu. Bu dönemde, Reformla birlikte kilisenin devlet üzerindeki egemenliği zayıflamış; özgür düşünce, vicdan hürriyeti gibi kavramlar ortaya atılmıştı. Yanı sıra Rönesans ve Reform hareketinin doğal bir sonucu olarak, matbaa ve pusula bulunmuş, yeni yerler keşfedilmiş, yeni eserler okunmuştur. Nitekim insanlar düşüncede, bilimde, sanatta, teknolojiye ve iletişimde büyük dönüşümler yaşamış ve bilgi düzeylerini arttırmıştır. Böylece insan, değerli bir varlık halini alarak az da olsa gelişim ve önem kaydetmiştir.

Yeni Çağ, insanı temel amaç olarak gören hümanizm anlayışının ortaya çıktığı, diğer bir ifadeyle insan merkezli bir toplum düzeninin oluşturulmaya başlandığı dönemdir. Böylece Orta Çağ'ın katı din öğretisi kısmen de olsa yumuşamıştır (Çüçen, 2011: 38). Ayrıca Yeni Çağ öğretilerine bakıldığında, insan hakları düşüncesinin yeni boyutlar da kazandığı söylenebilir.

İlk Çağ'ın doğal hukuk düşüncesi, Orta Çağ'da dini bir yapıya bürünerek, insan haklarının ilahi kanunlardan beslendiği görüşüne dönüşmüştür. Yeni Çağ'da ise doğal hukuk, dini ve ilahi temellerden arınarak yeniden eski kimliğine bürünmüştür. Ayrıca bu dönemde bireyin insan olarak tekrar ele alınması, onun devletten beklentilerini de yükseltmiştir. Nitekim devlet, bireyin gelişimine katkıda bulunmak ve onu devlet güvencesi altına almakla yükümlü bir kuruma dönüşmüştür. Bu anlayışa göre devlet, hâkim ve emreden bir anlayıştan, bireyi koruyan ve onun hizmetinde olan bir anlayışa geçmiştir (Ünal, 1995: 68-69). Böylece Yeni Çağ, insana ve devlete ilişkin yeni bir bakış açısı getirmiştir.

Bu dönemde insan hakları kavramının gelişiminin ilk ve önemli basamaklarından biri de 1688 büyük devrimi sonrasında İngiliz Parlamentosu tarafından haklar bildirgesinin (Bill of Right) kabul edilmesidir. Bu bildiri ile adil yargılanma ve olağandışı cezaya çarptırılmama doğal haklar olarak kabul edilmiştir. Ayrıca İngiltere'de 1832 ve 1867 tarihlerinde seçim kanunlarında yapılan değişikliklerle birlikte seçme hakkının genişletilmesine yönelik düzenlemeler de

siyasal haklara yani demokrasiye yönelik bir takviye niteliğindedir (İnsan hakları, 2006: 26). Bu dönemde adil yargılanma, haksız cezalandırma ve siyasala katılım gibi demokrasinin ve insan haklarının önemli aşamalarına yönelik olumlu yönde gelişmelerin olması, insan hakları için büyük bir adım kabul edilmiştir.

17 ve 18. yüzyılın akılcı (rasyonalist) düşünürleri bireysel haklar doktrininin gelişmesinde önemli rol oynamışlardır. Bu rolün öncülüğünü ise Bodin, Althusius, Grotius, Hobbes, Pufendorf, Thomasius, Leibniz, Christian Wolf ve Kant gibi düşünürler yapmıştır. Düşünürler bunu, doğal hukuk görüşünü yeniden ele alarak sağlamışlardır. Bu düşünürlere göre doğal hukuk, sonsuza kadar geçerli olmakla birlikte, tanrının bir iradesi de değildir. Grotius daha da ileri giderek, tanrının dahi bu hukuka müdahil olamayacağını savunmuştur (Ünal, 1995: 69). İnsan haklarının felsefi temeli ise doğal haklar anlayışına dayanmaktadır. Bu akımda insanların doğuştan gelen hak ve özgürlükleri vardır. Bu haklar hiçbir durumda sınırlanamaz veya baskı altına alınamaz. Doğal haklar, hakların en üstünüdür ve insan olmanın gereğidir (Çeçen, 1995).

Bu dönem, büyük toplumsal dönüşümlerin yaşandığı ve ileri derecede tartışmalara sahne olan bir çağdır. Toplum Sözleşmesi modellerinde birbirinden çok farklı şekilde yönetim şekillerinin tartışıldığına bu dönemde şahit oluruz. Ayrıca Locke ile Rousseau, doğal haklara riayet edildiği sürece farklı hükümet biçimlerinin yasal olarak kabul edilebileceğini ifade ederler. Toplum Sözleşmesi modelleri, hukuksal bir düzenlemeyle herkesin eşit haklara sahip olduğu, çıkar çatışmalarının sona erdiği bir toplum fikrini temele alır. Ancak bu modeller, kendi döneminde bile çeşitli düşünürlerin elinde geliştiği ve yetkinleştirildiği ölçüde, amaçlarına ulaşmanın zorluğuna yönelik ilk ipuçlarını vermeye başlamıştır. Diğer taraftan, özgür ve eşit bir toplum yapısının nasıl oluşturulacağını düşünürken, çözülmesi gereken problemlerin de daha net ifade edilmesine hizmet etmiştir. Toplum sözleşmesi modelleri yasalar önünde eşitliği, özel mülkiyet hakkını, parlamenter demokrasiyi savunurken bunların sınırlarını da daha görünür kılar (Hakyemez, 2006: 9).

Yeni Çağ'da, insan hak ve özgürlüklerine ilişkin en önemli gelişme şüphesiz, insanın doğuştan sahip olduğu hak ve özgürlüklerin sınırlanamaz, devredilemez ve

erkler tarafından baskı altına alınamaz olduğu düşüncesinin anayasalarca güven altına alınmasıdır. Bu dönemde bireyler üzerindeki egemen güçlerin sınırsız yetkileri kısıtlanarak, günümüz doğal hukuk anlayışının kısmen de olsa temelleri atılmıştır.

1.4. Yakın Çağ'da İnsan Hakları

26 Ağustos 1789'da ilan edilen "Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirgesi," Yeni Çağ'ı bitirip Yakın Çağ'ın başlangıcını oluşturması bakımından önemli bir adım olarak görülmüştür. Diğer yandan Yakın Çağ'da Fransız İhtilalcileri, doğal haklar öğretisini dile getirerek insanın "doğal, devredilmez ve vazgeçilmez" haklara sahip olduğunu tüm dünyaya duyurmuşlardır. Nitekim Fransız İhtilali ile ilk defa evrensel bir değer halini alan insan hakları kavramı, bireyin toplumun temel üyesi olarak, değerli olduğunu, her bireyin eşit haklara sahip olarak doğduğunu ve egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğunu ortaya koyması bakımından dikkate değerdir.

Fransız İhtilali sonrası ortaya çıkan gelişmeler, insanın bir vatandaş olarak sahip olması gerektiği siyasi hakları gündeme getirerek, bu hakların Avrupa'da resmen kabul edilmesine öncülük etmiştir. Üç önemli dayanağı “özgürlük, eşitlik ve kardeşlik” üzerine kurulan Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirisi (Elkatmış, 2007: 52), daha sonra bütün dünyayı etkisi altına alarak evrensel bir niteliğe bürünmüştür. Bu bağlamda değerlendirildiğinde 19. yüzyılın ikinci çeyreğine kadar, bu bildirinin etkisiyle yaklaşık 70 anayasa ilan edilmiştir. Bu anayasaların büyük bir çoğunluğunda ise bir anayasa kataloguna yer verildiği görülmüştür (Ünal, 1995: 74). 17 ve 19. yüzyıllar, başta Avrupa ve Kuzey Amerika olmak üzere bütün dünyada insan haklarının geliştiği ve hukuksal anlamda resmiyet kazandığı dönem olmuştur. İnsan haklarının hukuksal anlamda resmiyet kazanması ve gelişerek kökleşmesinde en büyük pay şüphesiz, insana ait değerler olan; adalet, eşitlik, özgürlük, barış gibi kavramların ön plana çıkması ve büyük yıkıcı savaşların sonucunda insan haklarının öneminin daha iyi anlaşılmasıdır.

Batı düşüncesinde insan haklarının gelişiminde üç kuşaktan söz edilmektedir. Birinci Kuşak İnsan Haklarını: 1689 yılında yayımlanan ve 13 maddeden oluşan

"İngiliz İnsan Hakları Bildirgesi (Bill Of Raghts)," 1776 tarihli 16 maddeden oluşan "Virginia İnsan Hakları Bildirisi" ve 10 madden oluşan 26 Ağustos 1789'da ilan edilen "Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi;" (düşünce ve inanç özgürlüğü, yasal eşitlik, kişi güvenliği, bireysel özgürlük. Siyasal ve mülkiyet hakları...) olarak tanımlanan kişisel ve siyasal haklar oluşturmuştur (Anar, 2000: 28). Birinci kuşak haklar, insanın süreç içerisinde kişisel ve siyasal açıdan kazandığı ilk haklardır (Tezcan, Erdem, Sancaktar ve Önok, 2011: 77). Bu haklar, mutlakîyetçi yapıların hukuk aracılığıyla sınırlandırılmak istenmesi ile ortaya çıkmıştır. İzlenen yol ise, devleti kişi özgürlükleri lehine sınırlamak ve insan haklarını temel alan bir hukuk devletine dönüştürmek olmuştur (Yıldırım, 2015: 32). Bu haklarla birlikte bir yandan kişinin devlet otoritesi karşısındaki itibarı artarken diğer yandan da devletlerin (erklerin) sınırsız davranabilme özgürlükleri ortadan kalkmıştır.

İkinci kuşak insan hakları; iktisadi, sosyal ve kültürel haklardan oluşmaktadır (Tezcan, Erdem, Sancaktar ve Önok, 2011: 77). Özetle Sanayi Devrimi sonrasında bir araya gelen işçi sınıfının, sınıflar arası eşitsizliğe yönelik tepkisi sonucu ortaya çıkan mücadeleler ve neticesinde elde ettiği sosyal ve ekonomik nitelikli haklardır (Gül, 2010). Bu hakların elde edilmesinde, özellikle sanayi inkılabı sonrasında işçi sınıfı olarak adlandırılan proletaryaların tarih sahnesine çıkmasının büyük payı olmuştur. Ayrıca ikinci kuşak haklar olarak adlandırılan ekonomik, toplumsal ve kültürel hakların elde edilmesinde; Saint Simon, Charles Fouier, Robert Owen, Karl Max ve Friedrich Engels gibi düşünürlerin de büyük etkisi olmuştur (Kara, 2012: 74). İkinci kuşak haklarla birlikte bugün de sahip olduğumuz; adil ücret hakkı, sendika hakkı, sağlık hakkı, sosyal güvenlik hakkı, eğitim hakkı, grev hakkı gibi haklara ilk defa kavuşulmuştur. Böylece devlet, sosyal güvenlik, eğitim, sağlık, beslenme, kültür, çalışma, bilim ve sanat gibi alanlarda ilk defa yurttaşlarına hizmet etme görevini üstlenmiştir (Hafızoğlu 2012: 55). Nitekim bu haklar, ağırlıklı olarak devletlerin sosyal sorumluluk alanlarıyla ilgilili haklardır.

Johan Galtung, birinci ve ikinci kuşak insan haklarını "kesinlikle Batı eksenli haklardır." şeklinde yorumlayarak, bu hakları ortaya çıkaran kültürün ise ağırlıklı olarak Fransız ve ABD kaynaklı olduğunu savunmaktadır (Galtung, 1999: 7).

Bununla birlikte bu kuşağa dâhil olan hakların ABD ve Fransa menşeli olsa da evrensel nitelikte olduğunu vurgulamaktadır.

Üçüncü kuşak insan hakları ise insan haklarının en çok konuşulduğu ve tartışıldığı, yanı sıra yeni düzenlemelerin görüldüğü 20. yüzyılda ortaya çıkan gelişmelere paralel olarak, üçüncü Dünya ülkelerinin talepleri sonucunda oluşmuştur (Gökburun, 2007: 29). Bu dönemin haklar kuşağı, ilk defa Karel Varsak tarafından ortaya atılmış olup, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra insanların sahip olduğu haklardır (Tezcan, Erdem, Sancaktar ve Önok, 2011: 77). Erol Anar'ın (2000: 28) ifadesiyle üçüncü kuşak haklar "dayanışma haklarıdır." Özellikle İkinci Paylaşım Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan; "halkların barış ve kendi kaderlerini tayin hakları, kadın hakları, çocuk hakları, sağlıklı bir çevrede yaşama hakkı" vb gibi hakları ifade etmektedir.

Üçüncü Kuşak Hakların ağırlıklı olarak, dayanışma ve katılım kavramlarından meydana geldiği görülmektedir. Bu haklar; "çevre, barış, gelişme, katılım, seçilme, kültürel mirası koruma" gibi daha çok eylem dönük haklardan oluşmaktadır. Şüphesiz bu hakların bütün bir biçimde anlam bulması demokratik bir devlet yapılanmasıyla mümkündür (Hafizoğlu 2012: 55). Üçüncü kuşak insan hakları; İkinci Dünya Savaşı'yla birlikte bağımsız olan ulusların sosyal, ekonomik ve kültürel geleceklerini kendilerinin belirleme arzularının yanı sıra insanların huzurlu ve güvenli yaşama isteklerinden doğmuştur. Bu hakların fikri ve düşünsel temeli 20. yüzyılın başlarına kadar gitse de ortaya çıkışı eylem bazında İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki döneme rastlamaktadır. Öyle ki İkinci Dünya Savaşı sırasında yaşanan ölümler, sömürgecilik, kültürel ve ırksal ölümler vb gibi büyük yıkımlar üçüncü kuşak haklarının ortaya çıkışını zorunlu kılmıştır.

1.5. XX. Yüzyılda İnsan Hakları

İçinde bulunduğumuz yüzyılın ilk yarısı, insanlığın iki büyük dünya savaşını bir arada yaşadığı en dramatik tarihi dönemlerden birisi olmuştur. Sömürgeci devletlerin sömürü alanlarını genişletme ve egemenlik yarışı, bir yandan bu yüzyılda insanlık tarihi için benzerine rastlanılmayan felaket ve yıkımlara yol açarken diğer yandan da ideolojiler, kişisel hırslar ve devletlerarası çekişmeler insan onur ve

saygınlığını ayaklar altına almıştır (Sencer, 1986: 1). 20. yüzyılın ilk yarısında meydana gelen I. ve II. Dünya Savaşları'nda, siviller dâhil yaklaşık 80 milyon insanın hayatını kaybetmiş olması, bu dönemde insan haklarına bakış açısını kökünden değiştirmiştir. Bu döneme kadar insan hakları daha çok bireysel bir bakış açısıyla değerlendirilirken, bu dönemden sonra toplumsal bir sorun olarak ele alınmaya başlanmıştır. Yine bu yüzyılda ilk defa insan hakları ulustan (milli) sıyrılarak, evrensel bir olgu halini almıştır. Böylelikle insan hakları uluslararası hukuka girerek, evrensel hukukun konusu olmuştur.

Yine bu dönemde, anlayışta ve uygulamada gelişmekte olan insan hakları, emperyalizm ve sömürgeciliğin yanı sıra özellikle komünizm, faşizm gibi yayılmacı anlayış ve uygulamalar sonucu sekteye uğramış. Birinci ve İkinci Dünya Savaş'ları ile büyük yaralar almıştır. Buna karşın onun korunması ve yaygınlaştırılması II. Dünya Savaşı sonrası ağırlıklı olarak gündeme gelmeye başlamış ve ulusal hukukta yer almasının ötesinde uluslararası hukukun vazgeçilmez bir amacı olmuştur (Özbek, 2004: 46). İnsan haklarının uluslararası bir nitelik kazanması ile birlikte insan hakları ihlallerinin önlenmesi amacıyla evrensel anlamda ilk adımlar da atılmaya başlanmıştır.

I. Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllarda, uluslararası güvenliği ve evrensel barışı sağlamak gayesiyle 20 Ocak 1920'de İsviçre'de kurulan "Milletler Cemiyeti," bu konuda pasif kalmış ve dünyanın ikinci bir toplu savaşa sürüklenmesine engel olamamıştı. İnsanlık suçu niteliğindeki II. Dünya Savaşı, devletleri insanı hiçe sayan savaflara karşı daha etkili önlemler almak zorunda bırakmıştır. Bu savaflar ulusları, evrensel barış ve insan hayatının ancak ulusların ortak akıl ve denetimiyle koruyabileceği uluslararası bir örgüte ve düzenleyici belgelere duyulan ihtiyaca yönlendirmiştir (Sencer, 1986: 1). Ayrıca uluslararası hukuk, tek başına insan hak ve özgürlüklerini yok sayan yayılmacı devletlere karşı bir varlık gösteremiyordu. Böylece uluslararası sorunların çözümü için evrensel nitelikte kuruluşların kurulması kaçınılmaz olmuştur.

Bu yoldaki çabalar II. Dünya Savaşı'nın ilk yıllarında başlamış ve ancak savaş sonrasında sonuçlanabilmişti. Bu doğrultuda uluslararası örgütün işareti olan ilk

belge, 14 Ağustos 1941 tarihli “Atlantik Bildirgesi” olmuştur. Belge, Roosevelt ve Churchill tarafından yayınlanmış ve daha sonra 47 devlet tarafından imzalanmıştır. Belgede; ulusların kendi milli sınırları içerisinde güvenle yaşayabileceğinden, barış için denetleyici sürekli bir güvenlik sisteminin kurulacağından bahsedilmişti (Sencer, 1986: 1). Böylelikle uluslararası kuruluşların ilk temelleri de atılmıştı. Kısa süre sonra, 1 Ocak 1942'de Mihver Devletlere (Almanya, İtalya, Japonya, vb) karşı savaşmakta olan ülkelerin imzaladığı ve Birleşmiş Milletler sözünün ilk defa kullanıldığı “Birleşmiş Milletler Bildirgesi” yayınlanmıştır (Sencer, 1986: 1-2).

İnsan haklarının güvence altına alınması yolundaki en önemli ve en ciddi adımlardan birisi de Birleşmiş Milletlerin (BM) kurulmasıdır. BM, Türkiye Cumhuriyeti'nin de içerisinde bulunduğu 50 devlet tarafından 26 Haziran 1945'te kurulmuştur. Bu bağlamda da ilk olarak, Birleşmiş Milletlerin en önemli kurulma amacı olan insan hakları ihlallerinin yaşanmasını önlemek amacıyla, 10 Aralık 1945'te İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi yayınlanmıştır. Böylece evrensel ve uluslararası barışın ciddi ilk adımı atılmış oldu. Uluslararası belge niteliğinde olan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, insanlık tarihinde yeni bir döneme kapı aralamıştır (Çüçen, 2011: 41. Bu belgeyle; insanlık yeni bir aşamaya geçerek, ilk kez bütün insanlığı kapsayan, herkese eşit hak ve özgürlükler tanıyan uluslararası nitelikli ortak bir belgeye kavuşmuştur (Fındıklı, 1990: 159). Ayrıca kişi hak ve özgürlükleri açık bir şekilde ilk defa uluslararası bir metinde yer almıştır. Bu yönüyle İHEB değerlendirildiğinde hem evrensel nitelikte bir anayasa metni olduğu hem de gelecekçi (çağdaş) bir yorumlamayla oluşturulduğu söylenebilir.

İnsan haklarının kendisine uluslararası hukukta yer edinmesi ve bireyin “hak öznesi” kimliği kazanması, temelde 1945'te Birleşmiş Milletler (BM) Örgütünün kurularak insan haklarına saygı ilkesine açıkça yer vermesi ve “uluslararası hukuk” kapsamına dâhil olmasıyla gerçekleşmiştir. Evrensel Bildirge ile de 1948'de içerik olarak somutlaşmış; "evrensel ilk insan hakları listesi" dünyaya ilan edilmiştir (Gülmez, 2001: 22).

1.6. Türklerde İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi

1.6.1. İlk Türklerde İnsan Hakları

İslamiyet öncesi Türk devletlerinin hukuk sistemleri ile ilgili bugün çok fazla bilgiye sahip değiliz. Bunda; Türklerin göçebe yaşam (yaylak-kışlak) sürmelerinin, farklı coğrafyalara yüzyıllar boyunca yapılan Türk göçlerinin ve yazılı kaynakların sınırlı olmasının büyük payı vardır. Bu yüzden ilk Türk devletleriyle ilgili bilgilere bizler daha çok Çin yıllıklarından ulaşmaktayız. Diğer taraftan o dönemlere ait kurganlar ve özellikle de II. Göktürk (Kutluk) dönemine ait Göktürk Yazıtları; Türklerin hukuk, devlet teşkilatı ve gelenekleri ile ilgili temel bilgilerin olduğu ana kaynakları oluşturmaktadır. Uygurlar bu konuda Göktürkler ve Hunlardan farklı olarak istisna teşkil etmektedir. Çünkü onlar, matbaa sayesinde neredeyse her alanda ayrıntılı bilgilerin yer aldığı, yazılı hukuk vesikalarını miras bırakmışlardır. Ayrıca İslamiyete geçiş dönemi eserleri olan "Kutadgu Bilig ve Dîvânü Lugâti't-Türk" gibi eserler de Türk hukuk sistemini ve töresini anlama noktasında temel kaynak niteliği taşımaktadır.

Eski Türklerde yazısız hukuk kuralları “töre” olarak adlandırılmaktaydı. Diğer bir ifadeyle töre, sosyal ve hukuki hakların çerçevesini belirleyen kurallar bütünüydü. Nitekim Türklerde devletin ve milletin temeli "töre" olarak kabul edilmekteydi. Öyle ki “İl gider töre kalır” atasözü töre için türetilmişti. Buradan hareketle denilebilir ki “töre” (hukuk), Türk toplumu için “il” den (devlet) daha önemlidir. Çünkü devletsiz kalan (ilseremek) Türk toplumu töre sayesinde tekrar teşkilatlanıp devlet kurabilme yetisine sahipti. Böylelikle yüzyıllar boyunca Türk milleti, devleti yıkılsa bile “töre”sini bir sonraki kuşağa aktararak devlet düşüncesini ayakta tutmayı başarmıştır.

Türk tarihinde insan haklarının yerini tespit etme noktasında, üzerinde durulması gereken ilk kavram “töre”dir”. Töre, ilk Türk devletlerinde genel manada adaletin karşılığı olarak kullanılan bir terimdir. Bu bağlamda Türklerde, Türk “il”inin (devletin) bekası ve varlığı için ilk şart adalettir (Kaya, 2017: 322). Hükümdarın

(liderin) en önemli görevi ise Tengri'den aldığı kut (yönetme yetkisi) ile Türk töresine uygun bir biçimde “il” de adaleti sağlamaktır (Arsal, 1947: 267).

Türk Milleti'nin en önemli kültürel ve tarihsel kayıtlarından birisi olan Kutadgu Bilig'de “Kün-Togdı” hükümdardır, "töre" ile “Köniliğ”i aynı anda temsil etmektedir. Divan-ü Lügat-it-Türk'te ise "köni ile adalet" aynı anlama gelmektedir (Kaşgarlı, 2013: 237). Bu örnekler bize Türkler için devlet (İl) ile adaletin birbirinden ayrılmaz iki farklı unsur olduğunu gösterir. Bundan dolayı Türk sosyal hayatını düzenleyen törenin içerisinde adalet, mutlaka temel prensip olmak zorundadır (Dıngıl, 2014: 4). Ayrıca Kutadgu Bilig'de adalet şu şekilde tasvir edilmektedir: “Bir gümüş taht, bu taht birbirine bağlanmış üçayak üzerinde durur. Elinde büyük bir bıçak tutan hükümdarın (adaletin) solunda acı ot, sağında şeker vardır (Kafesoğlu, 2005: 246). Elindeki bıçak keskindir. İşleri keser atarım, haklının işini uzatmam. Şekere gelince o, zulme uğrayarak bana gelenler içindir. Acı otu ise adaletten kaçanlar ve zalimler içer...” (Kutadgu Bilig, 2005).

Türklerde adalet anlayışı her zaman beylerin temel prensibi olmuştur. Bunu: “Adaletle zulüm bir yerde durmaz” ve “Adalet olmayınca bir yerde, insan düşer o yerde her derde” gibi atasözlerimiz açıkça ortaya koymaktadır (Kaya, 2017: 322). Başyapıtımız Kutadgu Bilig'de “kanun”un, bizzat hükümdar tarafından temsil edilmesi, Türklerin adalete verdiği değeri göstermesi bakımından önemlidir. Eserde, en üst yönetici olan hükümdarın aynı zamanda kanunu temsil ettiği ve yönetim için kanun olgusunun birincil değer olduğu görülmektedir. Hâcib eserinde, Türk yöneticilerinin yönetimi altında tuttuğu halkı baskı altında tutmadan, bir devlet düzeni kurması ve âdil olması gerektiği düşüncesini özellikle vurgulamaktadır. Çünkü Türk devlet anlayışına göre devlete ve hukuka uymak devlet geleneğinin gereğidir. Kağanların devletin başı olarak, toplumun mutluluğu ve refahını sağlamanın yanında, halkına adalet ile hükmetme geleneği devlet yönetmenin temel ilkesidir.

Eski Türklerde Kağan dahi kanuna (töre) aykırı davranırsa cezalandırılırdı. Çünkü bozkır şartlarında yaşayan göçebe bir toplumun idare edilebilmesi ve bir arada yaşaması için kanunun her şeyden üstün tutulması zorunluluktu. Bu konuda

Hun yasalarına bakıldığında, suç işleyenlerin devlet tarafından cezalandırıldığı ve mağdur olan kişinin cezalandırma yetkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durum aslında hukuk ve kanuna gösterilen saygıyı da ifade eder. Devlet görevlilerinin de bir suç işlediği zaman aynı cezalara çarptırılması, diğer ifadeyle farklı bir muameleye tabi tutulmaması, kanun karşısında eşitliğin Eski Türklerde önemli olduğunu göstermektedir (Konan, 2011: 257). Nitekim Türk devletlerinde, tarihin hiçbir döneminde sınıf ayrılığı olmamıştır. Avrupa'da ve Arap yarım adasındaki gibi köleliğe dayalı bir tabakalaşma ya da Hindistan'daki gibi kast sistemine benzer bir duruma da rastlanmamıştır. Cezalar herkes için eşit derecede uygulanmış ve töre kağan dâhil herkesi bağlayıcı bir güce sahip olmuştur.

Göktürklerde ise kişi hakları ve önemini, halka verilen değeri Türk milletinin isminin geçtiği ilk Türkçe metin olan Orhun Yazıtlarında (Göktürk kitabeleri), Türk kağanların millete seslendiği metinlerde bulmaktayız. Bilge Kağan Yazıtında: *“Türk milletinin adı sanı yok olmasın diye, Tengri kağan tarafından tahta oturduldum. Türk milleti için gece uyuyamadım, gündüz oturmadım. Milleti besleyeyim diye kuzeyde Oğuz kavmine, doğuda Kıtay kavmine on iki defa ordu sevk ettim... Savaşım. Ondan sonra Tengri (Tanrı) buyurduğu için, devletim (kut) var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli kıldım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım.”* (Ergin, 2011: 43) şeklinde yer alan Bilge Kağan'ın ifadelerinde görülmektedir. Bu sözlerden hareketle, Türk medeniyetinin ya da Türk devlet geleneğinin sosyal devlet olgusuna o dönemde sahip olduğunu, kişi ve toplum hakkının kağanlarca güvence altına alındığını açıkça görmek mümkündür.

Eski Türkler insanı, Tengi'nin (Tanrı) kutsal nitelikleriyle bezenmiş üstün bir varlık olarak görüyorlardı. Türklerin İslamiyet'i kabulüyle de İslamiyet'in en temel hükmü olan “İnsan, yaratılmışların en şereflişidir.” ifadesi, içtenlikle benimsenmişti. Bu anlayış, Türk kültürünün her zerresinde görülmektedir (Yeşil, 2002: 32). Nitekim büyük Türk şairi ve bilgisi Yunus Emre'nin “yaratıcısından dolayı yetmiş iki millete bir bakmayanın Allah'a karşı asi sayılacağını” belirtmesi ve büyük mutasavvıf Mevlana'nın “Gel, gel, ne olursan ol yine gel, İster kâfir, ister mecusi, ister puta

tapan ol yine gel” şeklindeki ifadeleri Türk-İslam sentezinin insana verdiği önemi açıkça ortaya koymaktadır.

11. ve 12. yüzyıldan itibaren kitleler halinde İslam dinini kabul etmeye başlayan Türkler, İslamiyet’in etkisiyle birlikte yeni bir kültür çevresine girerken, eski kültür ve devlet teşkilatına ait geleneklerini de bu yeni kültürün uygulamalarıyla büyük oranda bağdaştırmıştır. Türkler, bu yeni süreçle birlikte insan hak ve özgürlüklerine ait bazı temel uygulamaları, hem İslam’ın temel ilkelerinden hem de Türk örf ve adetlerinden faydalanarak devam ettirmişlerdir.

Türklerin İslamiyet’i kabulü, yalnızca İslam Dünyasını değil, Türk ve Dünya tarihini de büyük oranda etkilemiştir. Türk Dünyası yeni bir kültüre, yeni bir çehreye evrilirken, İslam dünyası Türklerin İslamiyet’i kabulüyle birlikte büyük güç kazanmıştır. Öyle ki Türkler, İtil Bulgarlarından başlayarak yaklaşık dokuz yüzyıl boyunca İslamiyet’in bayraktarlığını ve koruyuculuğunu üstlenmişlerdir. Türklerin İslamiyet’e hizmeti sadece siyasi ve ekonomik çerçevede olmamış, aynı zamanda kültürel ve ilmi konularda da İslamiyet’in öncüğünü yapmışlardır. Nitekim bu süreç, Türk kültür unsurları ile İslamiyet’in hoşgörülü ortamı Türklük kazanında yoğrularak, "Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli, Karacaoğlan ve Mevlana" gibi hoşgörüye adanmış halk öncülerini ortaya çıkarmıştır. Bu öncülerin etkisiyle Türk toprakları; hoşgörünün, sevginin, insana verilen değer, kişi haklarının ve özgürlüğünün müstesna bir kalesi haline gelmiştir.

1.6.2. Osmanlı Devleti Dönemi’nde İnsan Hakları

Osmanlı Devleti, bünyesi farklı toplum ve dinlerden meydana gelen, varlığını 600 yıl gibi uzun süre devam ettirmiş, yönetim olarak kendisini oluşturan kitlelerin rızasını alan çok farklı ve renkli bir kompozisyonudur. Bu oluşumun bir araya gelerek uzun süre devam etmesindeki temel etken, yönetilenlerin rızasına dayanmasıdır (Türküne, 1996: 83). Bununla birlikte Osmanlı Devleti’nin tebaasına sağladığı ve yasalarla güvence altına aldığı haklara, dünyanın diğer ülkelerinin haksız, hukuksuz penceresinden bakıldığında, Osmanlı’nın sürdürdüğü ve yaşattığı sistemin çağına kıyasla bir adım önde olduğu yargısı çıkarılabilir. Osmanlı Devleti’nin toprakları

üzerinde uyguladığı ve bugün temel insan hakları adı verilen kurallara riayet, Osmanlı tebaası tarafından dini vecibe olarak görülmekteydi (Türköne, 1996: 84). Bu açıdan Osmanlı hukuk yapısı çağına göre değerlendirildiğinde, insanların kendilerini daha özgür ve güvende hissettiği bir sisteme sahip olduğu söylenebilir.

İnsan haklarının korunmasına yönelik ilk belge olan "Magna Carta" (1215) gibi özgürlük bildirileri Batı'da yayımlanırken, Osmanlı'da toplum yapısı Batı'da olduğu gibi toplumsal tabakalara ayrılmadığından (aristokrasi, burjuva, proletarya, kilise mensubu olma vb.) Gerileme Dönemi olan 1800'lü yıllara kadar, Batılı anlamda devletin meşruluğuna dair görüş ve tartışmaların yanı sıra Batı'da cereyan eden insan haklarına yönelik akımlar, Osmanlı Devleti'nde çok sık görülmemiştir (Doğan, 2001: 236). Ancak 1800'li yılların başından itibaren Osmanlı toplum yapısının çözülmesi ve Osmanlı Devleti'nin kapılarını Batı'daki gelişmelere kapatması, yönetim kademesinin sorgulanmasını da beraberinde getirmiştir. Nitekim II. Mahmut Dönemi'nde ilk "demokratikleşme hareketi" ya da padişahın yetkilerini ilk defa ayanlarla paylaştığı 1808 tarihli "Sened-i İttifak" adlı belge yürürlüğe konulmuştur.

03 Kasım 1839 tarihli Gülhane Hatt-ı Humayunu, Sultan II. Abdülmecit tarafından ilan edilen ve demokratikleşme yolunda ikinci büyük adım kabul edilen bir belgedir. Tanzimat Dönemi'nde ilan edilen bu belge; Osmanlı'da insan haklarına yönelik ilk belge niteliği taşımaktadır. Belgeye göre; halkın can, namus ve mal güvenliği (Afyoncu, 2014: 492) koruma altına alınmaktaydı. Böylelikle insanların yaşama ve mülkiyet hakkı resmi olarak devletin koruması altına alınmıştı.

Tanzimat Fermanı'nın hükümleri biraz daha genişletilerek 18 Şubat 1856'da Islahat Fermanı ilan edilmişti. İngiliz, Fransız ve Avusturya büyükelçilerinin baskısı altında imzalanan bu fermana, Tanzimat Fermanı'nda yer alan kişi hakları ve padişahın yetkilerinin sınırlandırılması gibi temel ilkeler aynen teyit ediliyordu. Bunun yanı sıra Islahat Fermanı; iltizam sistemine bağlı suiistimallere son veriyor, bir öncekinden daha ayrıntılı ve kesin bir dille din farkı gözetilmeksizin bütün Osmanlı tebaasının eşitliğini öngörüyordu (Lewis, 2015: 162). Niyazi Berkes, 1839 bildirisinin Müslümanları, 1856 tarihli bildirinin ise Hristiyanları memnun etmeye

yönelik çıkarıldığını ifade etmiştir (Berkes, 2008: 217). Tanilli de bu konuda, "Tanzimat Fermanlarının gerisinde asıl zorlayıcı gücün dış baskı olduğunu" açıkça belirtmiştir (Tanilli, 1992: 315). Tanzimat ve Islahat Fermanı'nı ilan edilişi ve gerekliliği yönünden ele aldığımızda, gözden kaçırmamamız gereken iki nokta var; birincisi her iki ferman da aslında Osmanlı Devleti'nde zaten var olan hakları içermesidir. Diğeri ise demokratikleşme niyetinden ziyade Osmanlı Devleti'nin temel amacının, dağılmayı önleyip dış baskıları kırmak istemesidir.

Türk tarihinde insan hakları adına en önemli gelişme "I. Meşrutiyet Dönemi" olarak adlandırılan 1876 Kanun-i Esasi'nin ilanı ile başlar. Aynı zamanda Kanun-i Esasi "Türk toplumunun ilk yazılı anayasası" olma özelliğini de taşır. İnsan hak ve hürriyetleri de ilk defa bu anayasa metninde yer almıştır. Buna göre anayasa, "kişi güvenliği, ibadet özgürlüğü, basın özgürlüğü, dilekçe hakkı, mülkiyet hakkı, eğitim hakkı ve konut dokunulmazlığı gibi hakları tanımış; kanun önünde ve devlet hizmetine girmede eşitlik, kanunsuz vergi konamayacağı, verginin gelire orantılı alınması, işkence yasağı ve doğal yargıç ilkesi" gibi daha çok kişisel özgürlükler üzerine kurulmuştur (Elkatmış, 2007: 56). Ancak Batıdaki benzerlerine uygun olarak hazırlanan Kanun-i Esasi uygulanma şansı bulamamıştır (Kaboğlu, 2002: 51). Kanun-i Esasi anayasal anlamda Osmanlı Devleti döneminin en büyük adımlarından birisi olmasına rağmen padişahın kayıtsız şartsız hâkimiyetine tam ve kesin olarak son vermemiştir (Kalabalık, 2004: 189). Ancak bu anayasal girişim, bundan önceki bildirilerde dile getirilen hakları anayasal güvence altına almıştır.

Diğer anayasal hareketlere kıyasla daha geniş içeriğe sahip olan Kanunu Esasi, uzun ömürlü olmamıştır. II. Abdülhamit 1877 Rus Harbi'ni bahane ederek meclisi süresiz olarak kapatmıştır (Akyüz, 2015: 223). Böylelikle 1876'da ilan edilen Kanun-i Esasi'nin ömrü bir yıl bile olmadan dolmuştur.

23 Temmuz 1908'de ilan edilen II. Meşrutiyet ise haklar düşüncesine halk unsurunu eklemiştir. Bu dönemde haberleşmenin gizliliği, toplanma ve dernek kurma hakkı, basının sansür edilemeyeceği gibi insan haklarına ilişkin konular anayasada düzenlenmiştir. Ancak bu dönemde, beklenildiğinin aksine, hak ve özgürlükler konusunda istenilen ilerleme sağlanamamıştır (Doğan, 2001: 237). İlerleme

sağlanamamasında büyük oranda dönemin siyasi ve ekonomik koşullarının da etkisi olmuştur.

23 Temmuz 1908'de II. Abdülhamit'in Meclis-i Mebusan'ı toplantıya çağırması ile II. Meşrutiyet dönemi başlamıştır (Gözübüyük, 2007). Diğer taraftan 30 yıl askıda bekleyen Kanun-i Esasi, 1909 değişiklikleriyle toplumsal yaşama uyum sağlayamadığı gibi özgürlükler alanında da ilerleme kaydedememiştir (Akıllıoğlu, 1995: 131).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde yapılan anayasal düzenlemeler, yeni birçok önemli değişikliği beraberinde getirmişti. Bu dönemde ilk defa devletin rejimini etkileyecek yeniliklerin olduğu görülmektedir. Bunların en önemlisi; Meclis-i Mebusan'a karşı, Heyet-i Vükela'nın sorumluluk alanının düzenlenmesidir. Diğerleri ise padişahın Meclis-i Mebusan'ı kaldırma yetkisinin sınırlandırılmasıdır. Böylelikle büyük oranda padişahın yetkileri sınırlandırılmıştır. Bu düzenlemelerin yanı sıra temel hak ve özgürlükler alanında da anayasada değişiklikler yapılarak, kişi özgürlüğü güvence altına alınmıştır (Gözübüyük, 2007). II. Meşrutiyet Dönemi de I. Meşrutiyet'te olduğu gibi çalkantılı bir döneme rastlamış ve insan hakları bağlamında, anayasada bazı hakların yer almasının dışında uygulamada beklenen atılımlar olmamıştır.

Unutmamak gerekir ki her iki meclise de farklı bir pencereden bakıldığında; en bunalımlı zamanlarda bile, gündemlerde tartışılması olanaksız konular kültürel altyapısı eksik de olsa büyük bir yüreklilikle tartışılmış ve ortaya atılmışlardır (Tunaya, 2009: 245). Bununla birlikte her iki hareketi, dönemin şartları ve dünyanın demokratikleşme haritası içerisinde ele alındığında büyük bir adım olarak nitelendirilebilir.

Gülmez, Türklerin insan hakları ve demokratikleşme sürecini, Osmanlı Devleti'nden günümüze kadar beş ayrı döneme ayırarak değerlendirmiştir. Gülmez; birinci evreyi 1876 öncesini kapsayan dönem “Padişahın Bağışladığı Haklar Evresi”, ikinci evreyi 1876 ile başlayan ve 1924'e kadar devam eden “Güvencesiz Anayasal Haklar Evresi” üçüncü evreyi 1924 ile başlayan “Güvencesiz Doğal İnsan Hakları Evresi” dördüncü evreyi 1961 Anayasası ile başlayan “Güvenceli Çağdaş İnsan

Hakları Evresi” son evreyi ise 1982 Anayasası ile başlayan “Sınırlamanın Kurala Dönüştüğü Evre” olarak nitelendirmektedir (Gülmez, 2001: 27-28).

1.6.3. Cumhuriyet Döneminde İnsan Hakları

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde insan haklarının gelişmesinde Atatürk'ün düşünce ve uygulamalarının payı büyüktür. Çünkü o, uygar ve ileri bir medeniyetin ancak insan hakları ve uygulamaları temelinde şekilleneceğine inanmıştır. Nitekim bu konudaki düşüncelerini; “Bu vatan, oğullarımız ve torunlarımız için cennet haline getirilmeye elverişlidir. Ona ancak böyle bir gelecek yaraşır. Artık milletimiz insanca yaşamasını bilmeli; insanca yaşamının gereklerinin neler olduğunu öğrenmeli ve o yolda yürümeli.” (Doğan, 2001: 237) şeklinde ifade ederek geleceğe yönelik inancını ortaya koymuştur.

Türkiye’de 1920'den sonra oluşturulmaya başlanan siyasal-anayasal rejim Mustafa Kemal Atatürk’ün izlerini çok güçlü bir şekilde yansıtmakla beraber, ulusal bağımsızlık mücadelesinin o günkü koşullarından doğmuştur. Bu yüzden anayasal sistemi ve anayasal kurumları, istiklal mücadelesinin özel koşulları belirlemiştir (Tanör, 1996: 220). Atatürk, Nutuk’ta bunları şöyle anlatır: “Biz memlekette önce millî teşkilât kurduk. Sonra Meclis’i topladık. Önce Meclis Hükümeti kurduk. Ondan sonra da Cumhuriyet Hükümeti’ni teşkil ettik.” (Nutuk, 2017: 174). Görülüyor ki ilk anayasal gelişmelerde İstiklal Harbi'nin ve Mustafa Kemal Atatürk'ün izleri çokça görülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi’nde insan hakları ve demokrasi alanında atılan ilk adım "20 Ocak 1921 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'dur." Nitekim "Teşkilat-ı Esasiye Kanunu," TBMM'nin açılmasından sonra gerçekleştirilen ilk anayasal düzenleme olarak kayıtlara geçmiştir. Yanı sıra bu kanun, temelleri 23 Nisan 1920’de atılan yeni Türk Devleti’nin yapısını belirleme ve meclis hükümeti sisteminin hukuksal çerçevesini oluşturmak üzere atılan ilk adımdır (Aydın ve Aydın, 2011: 327). Anayasa hukuku açısından bu yeni yapılanmanın temel ilkesi, “ulusal egemenlik”, ana kurumu da “Türkiye Büyük Millet Meclisi” olmuştur. Çok uluslu bir imparatorluktan, ulusal ve milli devlete geçişin düşünsel ve kuramsal zemini

bunlardır (Tanör, 1996: 220). Bu geçiş ise olağanüstü şartlarda kendisine zemin bulan, milli ve demokratik atılımlı bir devrimdir.

"Türkiye Büyük Millet Meclisi" kuruluşundan dokuz ay sonra yazılı bir anayasa düzenlemiş, 21 Ocak 1921 günü ve 85 sayılı "Teşkilat-ı Esasiye Kanunu" adını taşıyan 24 maddeden oluşan bu anayasa ile aynı zamanda ulus egemenliğine dayanan yeni Türk devletinin de temellerini atmıştır (Gözübüyük, 2007: 125). 1921 Anayasası, gerçek bir anayasa niteliğine sahip olmamakla birlikte, geçiş döneminin temel gerekliliklerini karşılamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu anayasa, Türkiye Devleti ismiyle yeni bir devletin kurulduğuna dair vurgu yapmasının yanı sıra hâkimiyetin kaynağının kökten değiştirilmesi ve kuvvetler birliği ilkesini benimsemesi (Aydın ve Aydın, 2011: 328) yönüyle de özel bir yere sahiptir.

Cumhuriyetin ilanından sonra, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde uygulanacak olan temel kuralları ayrıntılarıyla düzenleyecek, daha ayrıntılı ve geniş bir metne ihtiyaç duyulmuştu (Soysal, 1990: 46). Bu ihtiyaca binaen 20 Nisan 1924'te yeni "Teşkilat-ı Esasiye Kanunu" yayımlandı. TBMM'nin kabul ettiği bu yeni anayasa, 1921 anayasasının dayandığı temel ilkelere uygun olarak yeni rejimi ve görevlerini daha ayrıntılı ve geniş bir şekilde ele alıyordu (Karpas, 1996: 59). Bu anayasa ile birlikte yasama ve yürütme yetkileri tek kişiden alınarak, milletin yegâne temsilcisi olan ve millet adına hâkimiyeti hakkını kullanan Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne verilmişti (Niyazi, 2013: 160-161). Böylece Türk tarihinde ilk defa hâkimiyet millet adına meclise devrediliyordu.

1924 Anayasası ile ilk kez doğal haklar anayasaya girmiştir. Diğer bir ifadeyle doğal haklardan yola çıkılarak temel hak ve özgürlüklere yer verilmiştir. Yapılan bu çalışma ile haklar yenilenerek, ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Fakat yapılan düzenlemeler dönemin şartlarında uygulanma fırsatı bulamadığı için bireylerde hak bilincinin oluşmasını tam olarak sağlayamamıştır. Çünkü insan hakları, bireyler tarafından bilinip özümsemeden topluma yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bu anayasasının diğer bir eksiği ise sosyal hakların yeterince yer almaması olmuştur (Yeşil, 2002: 34). Ancak unutulmamalıdır ki 1921 ve 1924

Tarihli anayasalar İstiklâl Mücadelesi'nin gölgesinde hazırlanan olağanüstü şartlarla oluşturulmuş kanunlardır.

1924 Anayasası, doğal hakların yanı sıra ilk defa Türk milletinin devlete karşı ileri sürebilecekleri kamusal hakları düzenlemesi ve genel olarak yargı güvencesi taşıması bakımından önemli bir adım olarak kabul edilmiştir. Fakat yalnızca birinci kuşak haklara yer vermesi de eksiklikleri arasında kabul edilmektedir (Gülmez, 2001: 27). 1924 Anayasası, 27 Mayıs 1960 darbesine kadar bir kısım değişikliklerle birlikte yürürlükte kalarak, Türkiye'nin demokratikleşme yolculuğuna büyük katkı yapmıştır.

Türk tarihinde, kurucu meclisin hazırladığı ilk anayasa olma özelliğine sahip olan 1961 Anayasası, aynı zamanda halkoyu ile kabul edilen anayasa olma özelliğini de taşımaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde “27 Mayıs İhtilali ile ülke yönetimine el koyan askeri güç, yeni bir anayasa yapmak için ‘Kurucu Meclis’ oluşturdu. Bir yıl içinde hazırlanan yeni anayasa, 9 Temmuz 1961’de halkoyuna sunuldu. Seçmenlerin yüzde 81’inin katıldığı oylamada, yeni anayasa yüzde 61,5 ‘Evet’ oyu ile kabul edilerek onaylandı” (Gökburun, 2007: 63). Böylece 1961 Anayasası, 12 Eylül 1980 İhtilali’ne kadar yaklaşık yirmi yıl yürürlükte kaldı.

1961 Anayasası’nın en belirgin özelliği güvenceli çağdaş insan hakları evresini başlatmış olmasıdır. Bu anayasada, insanın temel değer olarak kabul edildiği ve devletin varlık nedeninin insan olduğu anlayışı anayasal bir ilke olarak kabul edilmiştir. Bu anayasa ile birlikte ilk olarak, insan haklarının büyük bir bölümünü oluşturan “Temel hak ve ödevler” güvence altına alınmıştır. Böylece ilk defa birinci ve ikinci kuşak insan haklarının büyük bir çoğunluğu anayasal güvence altına alınmıştır (Gülmez, 2001: 27). Nitekim 1961 Anayasası, önceki anayasalarla kıyaslandığında, 1961 Anayasası’nın sosyal haklara (Eğitim hakkı, Ailenin korunması, Sendikal haklar, sosyal güvenlik hakkı, vb) daha çok yer verdiği açıkça görülmektedir. Ancak 1961 Anayasası’nın temel yeniliği olan Sosyal hakların aslında anayasadan önceki süreçlerde, özellikle olağanüstü siyaset ikliminin bir gerekliliği olarak halkın beklentisi olduğu aşîkârdır. Bu beklentinin oluşmasında ulusal süreçlerin yanı sıra uluslararası gelişmelerin de büyük payı olmuştur.

1961 Anayasası, haklar ve ödevler bakımından özgürlüğü temele alarak (Soysal, 1990: 103), bütün sınırlamalara sınır koyan bir anayasa hükmüne sahipti. Bu yüzden 1961 Anayasası, 12 Eylül 1980 Darbesi'nin ve akabinde oluşturulan 1982 tarihli anayasanın ayak sesleri, başka bir ifadeyle kamuoyu tarafından temel sorumlusu olarak kabul edilmişti. 1982 Anayasası, 1961 Anayasası'nın özgürlükçü tarafını büyük oranda yok saymıştı. Ancak bunun aksine "ekonomi, sosyal ve kültürel haklara hatta çevre hakkı" gibi bir takım üçüncü kuşak haklara yer vermişti. Bunların yanı sıra da insan haklarının korunmasında temel ilke ve kurallar olarak bilinen hukuk devleti ve sosyal devlet ilkelerinin her ikisine de 1982 Anayasası yer vermişti (Yeşil, 2002: 35). Bu açıdan bakıldığında bu anayasa, temel hak ve hürriyetlerde sınırsız özgürlüklere sınır koyarken, sosyal ve sendikal haklar bağlamında olumlu yönde düzenlemeleri de beraberinde getirmişti.

1982 Anayasası'nın insan hak ve özgürlükleri konusunda getirdiği sınırlamalar, 1992 yılında yapılan anayasal düzenlemelerle bir ölçüde kaldırıldı (Doğan, 2001: 238). Bu alandaki sınırlamaların bir kısmı ise daha sonraki süreç içerisindeki düzenlemelerle ve Avrupa Birliği uyum yasaları çerçevesinde kaldırılmaya çalışıldı. Ancak bugün gelinen noktanın, insan hak ve özgürlükleri bağlamında uluslararası hukuk reformlarının hala çok gerisinde olduğu söylenebilir.

2. Türkiye'de İnsan Hakları ve Yurttaşlık Eğitimi

Geçmişten günümüze bütün milletler kendi ülkelerinin ideolojisi, milletin ve devletin beklentileri doğrultusunda nesillerini eğitmekte ve bu gaye üzerine eğitim sistemleri oluşturmaktadır. Yine bu amaçla milletler; benzer değer yargılarını, kültürel mirasını, tarihini, dilini ve vatandaşlık ideallerini yeni nesillere aktarmayı hedeflerler. Böylece geçmiş ve gelecek arasında aynı değerleri benimseyen, benzer vatandaşlık anlayışına sahip; vatan, millet, bayrak, dil gibi birleştirici mefhumları kazanmış yurttaşlar yetiştirilir. Diğer bir ifadeyle devlet herkesin üzerinde hem fikir olduğu ortak bir yurttaşlık olgusunu meydana getirir (Demir, 2016: 4). Geçmişten günümüze yurttaşlık ve kültür aktarım sürecine bakıldığında, ilk Türk devletlerinden günümüze kadar yurttaşlık duygusu farklı şekillerde gelecek kuşaklara aktarılmıştır. Bu duygu, Türklerin tarih sahnesine çıktığı günden bu yana farklı zamanlarda farklı

coğrafyalarda; kimi zaman Dedem Korkutların öğütleriyle, masallarla, hikâyelerle, destanlarla kimi zaman da Türk devletlerin bünyesinde oluşturduğu örgün eğitim kurumları aracılığıyla yeni nesillere taşınmıştır. Nihayetinde Türk devlet geleneği yüzyıllar boyunca yaşamış ve günümüze kadar uzanarak, Türk devletlerini ebed müddet ayakta tutacak bir devlet felsefesi halini almıştır.

Türk Millî Eğitim Sistemi, "Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı ödev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar yetiştirmenin yanı sıra (MEB Temel Kanunu, 1973) eğitim sistemimizin temel amacı olan değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyleri ülkeye kazandırmayı" amaçlar. Aynı zamanda da "bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılırken, değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kurarak onlar için ufuk işlevi görmektedir" (MEB, 2018). Buradan hareketle toplum tarafından resmi bir müessese olarak inşa edilen okul, kültürel mirası aktarmak ve ülke gençliğini geleceğe hazırlamakla yükümlüdür (Bart ve Demirtaş, 1996). Siyasal bir güç olan devletin bağımsız yaşayabilmesi, sağlam temeller üzerinde iyi örgütlenmiş olması, yönetim erklerinin iyi işliyor olması ve devletin anayasal demokrasisinin güçlendirilebilmesi için yurttaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin her kuşağa çok iyi benimsetilmesi gerekmektedir. Bu sebeple yurttaşlık eğitimi devletlerin başat sorumluluğu haline gelmiştir (Sağlam, 2017: 219). Bugün devletler bu eğitimi, sadece resmi okullar aracılığıyla değil, tüm kurumlarını aynı amaç uğrunda seferber ederek ve tüm yurttaşları aynı bilinç etrafında birleştirerek yapmaktadır (Ersoy, 2007: 2). Bu bağlamda yurttaşlık eğitimi; bir ülkedeki her bir bireyi, kurumu, okulları hatta tüm insanlığı ve ulusları ilgilendiren ortak bir eğitim olgusudur (Alkın, 2007). Buradan hareketle Yurttaşlık ve İnsan hakları eğitimi, bütün bir insanlık için küresel bir düzenleyici olarak ifade edilebilir.

Türkiye'de yurttaşlık ve insan hakları eğitiminin ilk adımları Tanzimat Dönemi'ne kadar uzanmaktadır. Öyle ki Osmanlı'da tebaadan vatandaşa geçiş süreci ve vatandaşlık haklarının ilk defa resmi belgelere yansıtıldığı kanunlaştırma hareketleri bu dönemde olmuştur. Bununla birlikte yurttaşlık eğitiminin örgün

eğitime doğrudan geçiş dönemi ise 1908 tarihli II. Meşrutiyet'le başlamıştır. Çünkü II. Meşrutiyet dönemi, çağdaş anlamda yurttaş kavramının yalnızca inşa edildiği değil, bu dönemde devletin okullar eliyle çocuk vatandaş yetiştirme projesini uygulamaya koyduğu dönemdir. Öyle ki bu dönemde geleceğin vatandaşlarını yetiştirmek ve bilgilendirmek amacıyla ilk defa "Müstecabizade İsmet" tarafından ilkokul çocukları için “Rehber-i İttihad” adlı kitap yazılmıştır (Üstel, 2008: 32). Bütün bunların temel amacı ise nihayetinde “Osmanlılık” fikri etrafında bir ulus meydana getirmektir.

Osmanlı Devleti, 1789 Fransız Devrimi ve akabinde meydana gelen milliyetçilik akımlarından en fazla etkilenen ve büyük toprak kayıpları yaşayan çok uluslu devletlerden bir tanesiydi. Bu durum Osmanlı coğrafyasında yaşayan ulusları bir arada tutmak için birtakım önlemler alınması gerekliliğini ortaya koymuştur (Keleşoğlu, 2008: 21). Bu gelişmelerle beraber Osmanlı, savaşmak ve vergi vermek dışında devletle bağı bulunmayan halka birtakım haklar tanımanın gerekliliğine inanmıştır. “II. Meşrutiyet’in hissettirdiği politik modernleşme anlayışı, cemaatten topluma, mekanik dayanışmadan ruhsal dayanışmaya geçişin bir aşaması olan yurttaş anlayışını gerekli kılmıştır. Böylece II. Meşrutiyet’i takip eden süreçte yapılan bir takım düzenlemeyle yeni siyasal özne olan yurttaş ile devlet arasındaki hukuksal ilişki yeniden ortaya konulmuştur” (Üstel, 2008: 27-40). Nitekim Cumhuriyet Dönemi’nde ilkokul programlarında yer alan “Yurttaşlık Bilgisi” dersi II. Meşrutiyet’in ilânı sonrasında okullarda “Malûmat-ı Medenîye ve Ahlâkiye ve İktisadiye” adı altında bağımsız bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Üstel, 2008: 33-40). Bu dersin içeriği ise uyruğun devlete karşı görevleri, padişah, devlet kurumları ve memurlarına itaat, Meşrutiyet yönetiminin iyilikleri, belediyelerin görevleri gibi konulardan oluşturmuştur. Ders daha sonra 1914 yılında kabul edilen “Mekâtib-i İptidaiye-yi Umumiye Talimatnamesi” (İlköğretim Okulu Programı) ile “Mushabat-ı Ahlâkiye” adını almıştır (Altunya, 2003). Kısacası öğretim programına dâhil edilen "Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası ve Malumat-ı Medeniye" gibi derslerin temel amacı; ortak bir Osmanlı vatandaşlığı kimliği etrafında insanları bir araya getirerek devletin dağılmasını önlemektir. Fakat her siyasi varlık gibi O da ömrünü tamamlayarak tarih olmuştu (Aydın, 2006: 1). Ömrünün son yüzyıllarını

hasta olarak geçiren ve bu yılların neredeyse tamamını ayakta kalmak için İslahatlara ayıran altı yüzyıllık devlet, bütün çabalara rağmen dönemin gelişmelerine ayak uyduramayarak yıkılmıştı. Osmanlı Devleti'nin çatısı altında bulunan ulusların (Sırp, Yunan) bir kısmı, devletin dağılma döneminde bağımsızlığını ilan ederek ayrılmış, diğer bir kısmı (Araplar ve Ermeniler) ise en zor zamanlarında devlete ya sırtını dönmüştü ya da sırtından vurmuştu. Fiilen sona eren devletin elinde neredeyse Anadolu dışında toprak ve Türklük dışında tutunacak dal kalmamıştı. Elinde kalan son toprak parçası da gizli ve açık antlaşmaların gereği olarak işgal altındaydı. Böyle bir dönemde var olma mücadelesi veren Anadolu Türklüğü, Atatürk ve silah arkadaşları etrafında kenetlenerek "Milli Mücadele'yi" kazanmış ve işgalci devletlere karşı büyük bir zafer elde ederek Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni kurmuştu.

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulduğu yıllardan itibaren diğer konularda olduğu gibi eğitimde de yapacağı devrimler ve belirlediği ilkeler yoluyla etkin ve üretken vatandaşlar yetiştirmeyi kendisine hedef olarak belirlemişti. Uzunca bir dönem monarşi ile yönetilen Türk milleti, Cumhuriyet'in ilânıyla hem vatandaşlığın hem de bu vatandaşlığa bağlı olarak insan hak ve özgürlüklerinin somut olarak farkına varmıştı. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarından itibaren tebaadan vatandaşa dönüşüm de başlamıştı. Osmanlı'nın yıkılışındaki en önemli unsurlardan biri olan eğitim sisteminin ve kurumların kendilerini yenileyememesi hatasına düşmek istemeyen genç Cumhuriyet, kuruluşundan itibaren eğitime özel bir ilgi gösterilmiştir (Sezer, 2005; akt. Ülger, 2012: 50). Nitekim daha Milli Mücadele devam ederken 15-21 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan I.Maârif Kongresi, kurulacak olan yeni cumhuriyetin ve kurucu kadrosunun başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere eğitime olan inancının bir göstergesi olmuştur. Bu kongrede Anadolu'nun farklı yörelerinden gelen 220'den fazla kadın ve erkek eğitimcinin katıldığı kongrede alınan kararlarla Cumhuriyet sonrası eğitim reformlarının esasları ve yol haritası belirlenmiştir (Demirtaş, 2008: 158). Böylece Türkiye Cumhuriyeti Devleti eğitim sistemini kuruluşundan itibaren sağlam temeller üzerine inşa etmeye başlamıştı.

Türkiye’de insan hakları ve yurttaşlık eğitiminin planlı ve programlı bir şekilde serüveni Cumhuriyet Dönemi’yle birlikte başlar. Büyük bir değişim ve dönüşümün yaşandığı bu dönemde, öncelik eğitim ve öğretim çalışmalarına ayrılmıştır. Nitekim genç Cumhuriyet hemen her alanda yaptığı gibi eğitimde de köklü yenilikler yapmıştır. Genel itibariyle mevcut tüm kaynaklar Eğitim alanında Tevhidi Tedrisat’ı en önemli yenileşme hareketi olarak görür. Oysa Cumhuriyet’in eğitim alanındaki en önemli reform hareketi ilk mektepler ve orda okutulacak eğitim programlarının düzenlenmesidir (Elkatmış, 2007: 122). Öyle ki Cumhuriyet dönemi eğitim faaliyetleri içerisinde en çok dikkat çeken ilköğretimdeki gelişmelerdir. Tanzimat Dönemi’nde Rüştîyeler, II. Abdülhamit Devri’nde İdadiler ve Meşrutiyet Dönemi’nde de sultaniler nasıl ön plana çıkmışsa, Cumhuriyet’in 1950’ye kadarki döneminde de “İlköğretim Devrimleri” ön plana çıkmıştır (Kafadar, 1997: 149). İlköğretim Devri’nin yaşandığı özellikle Cumhuriyet’in kuruluşundan başlayarak 1950’lere kadar ki yaşanan süreçte ise yurttaşlık eğitimi her zaman ön planda yer almıştır.

Günümüzde birçok ülkede "yurttaşlık, insan hakları ve demokrasi eğitimi" konularını kapsayan eğitim programları sürekli gelişmekte ve çağın gereklerine göre güncellenmektedir. Bunda yurttaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitiminin gün geçtikçe ulusal ve küresel anlamda önem kazanması da önemli rol oynamaktadır. Türk eğitim sistemi de özellikle cumhuriyet döneminden bu yana, planlı bir şekilde dünyadaki bu değişikliklere ayak uydurma çabası içerisinde olmuştur. Bu anlamda; yurdunu ve milletini seven, kendisine ve ülkesine karşı sorumluluk sahibi, bilgi, beceri ve ülkesinin değerleriyle donatılmış yurttaşlar yetiştirmek Türk Milli Eğitimi’nin temel amacı olmuştur.

Yurttaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimine yönelik oldukça köklü bir geçmişe sahip olan Türkiye’de (Elkatmış, 2013: 60), bu dersin eğitime yönelik farklı zamanlarda farklı uygulamalar görülmüştür. Yurttaşlık ve insan hakları eğitimi bazen bağımsız bir ders olarak, bazen de ders ya da derslere entegre edilmiş bir şekilde verilmiştir (Merey, Karatekin ve Kuş, 2012: 800). Bununla birlikte Türkiye’de yurttaşlık, insan hakları ve demokrasi eğitimi, Cumhuriyet’in

kuruluşundan başlayarak, günümüze kadar; "Müşahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Bilgileri, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" gibi dersler içinde verilmiştir. Fakat burada vurgulanması gereken temel husus: Vatandaşlık eğitimi 1995 yılına kadar ki süreçte farklı dersler adı altında okutulurken, "İnsan Hakları Eğitimi" ilk defa bu tarihten itibaren okullarda ders olarak okutulmaya başlanmıştır. 1994'te kabul edilen "İlköğretim Okulları Haftalık Ders Dağıtım Programında" Vatandaşlık Bilgisi 8. sınıflarda 2 ders saati olarak belirlenmiştir (MEB- 1994/578 Sayılı KK). 1995'te ise dersin ismi "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" olarak değiştirilmiştir. Bu kararın alınmasında BM'nin 1995'ten itibaren on yıllık süreyi "İnsan Hakları Eğitimi On Yılı" ilan etmesi önemli rol oynamaktadır. Kararda; "çağın insan hakları çağı olduğuna, insan haklarına verilen önemin ve insan hakları eğitiminin ülkeler arasında gelişmişlik ölçütü olarak kullanıldığına" da yer verilmiştir (Güven, 2011: 55)

Türkiye'de "yurttaşlık ve insan hakları eğitime" yönelik verilen dersin geçmişine bakıldığında bu ders; 1913 tarihli ilkokul ders müfredatında "Musahabat-ı Ahlakiyye" (Tarihiyye, Sıhhiyye ve Medeniyye), 1922'de "Malumat-ı Medeniye," 1924'te ise "Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye" adını almış (Bektaş ve Zabun, 2019: 251), 4 ve 5. sınıflarda haftada birer saat olarak okutulmuştur. Ders daha sonra 1926 ve 1936 programlarında "Yurt Bilgisi," 1948 programında "Yurttaşlık," 1968'den sonra ise "Vatandaşlık Eğitimi" adı ile programlarda yer almıştır. 1995 yılına kadar "Vatandaşlık Bilgisi" adı ile yürütülen ders; 1995-1996 yılında "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersi adı altında İlköğretim 8. Sınıflarda okutulmaya başlanmış, daha sonra da 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 7. ve 8. sınıflarda haftada bir saat olarak düzenlenmiştir. Bu dersi okutacak branş öğretmenleri ise "sosyal bilgiler, tarih, coğrafya ve felsefe grubu" öğretmenlerinden seçilmiştir (Gömlüksiz ve Kılınç, 2013: 558). 1995'te de aynı zamanda ilk defa "İnsan Hakları Eğitimi" vermeye başlanmıştır.

"Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" adıyla 2005'e kadar yürütülen ders, 2005 eğitim reformuyla birlikte programdan kaldırılarak, disiplinler arası yaklaşımın

benimsendiği bir yapıya kavuşmuştur. Nitekim 2005-2006 öğretim programıyla beraber “Vatandaşlık Eğitimi” ara disiplinler aracılığıyla ilköğretim derslerinin özellikle de "Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi" derslerinin içerisine serpiştirilerek uygulamaya konulmuştur. Bu uygulamaya paralel olarak, 2010-2011 eğitim öğretim yılında 8. sınıflarda haftada birer saat olarak belirlenen ders, “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” adı ile ilk yıl seçmeli olarak yürütülürken, daha sonra 2011-2012 öğretim yılında zorunlu olmuş ve ardından da uygulamadan kaldırılmıştır. 30 Mart 2012’de kademeli geçişle ilgili hukuki düzenlemenin ardından yeni bir kararla 4. sınıflarda haftada iki saat olarak yürütülen ders, “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” adıyla programda yer almıştır (Sağlam ve Hayal, 2015: 208).

Son olarak Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında yeni bir müfredat yayınlamış, "Talim ve Terbiye Kurulunun" 19.01.2018 tarihli kararıyla yürürlüğe giren bu müfredatta dersin, "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" adıyla eskiden olduğu gibi ilköğretim 4. sınıflarda, haftada iki ders saati olarak okutulmasına karar verilmiştir. Ayrıca aynı müfredatta, "Yurttaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi eğitimi" konularına, 4-7 sınıflar düzeyinde, Sosyal Bilgiler Eğitim Programının içinde entegre bir şekilde alt disiplin olarak yer verilmiştir. Yanı sıra "Talim ve Terbiye Kurulunun" 19.01.2018 tarihli kararıyla yürürlüğe giren "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda" yer alan öğrenme alanlarına ilk defa "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı ilave edilmiştir. Türkiye’de en önemli amaçlarından birisi, iyi vatandaş yetiştirmek olan ve vatandaşlık programının temel parçası olarak kabul edilen "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına," Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının eklenmesi; "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi" için dikkate değer bir gelişme olarak kabul edilmelidir.

C. Değerler

İlk insandan günümüze insanlık, gündelik hayatını ve geleceğini düzene koymak amacıyla eğitim ve öğretim işleriyle meşgul olmuştur. Bu bağlamda insanoğlu, her dönemde en iyi eğitimi alma ve verme konusuna büyük önem vermiştir. Modern zamanlarda ise eğitim yalnızca insanların ilgi alanına girmemiş, devletler devamlılığını sağlayabilmek ve etkili yurttaşlara sahip olmak amacıyla eğitim kurumları inşa ederek, bireylerin eğitimini ve eğitim-öğretim işlerini planlama görevini üstlenmiştir. Eğitim ve öğretimin temel amacı bilgi kazandırmak, meslek edindirmek olsa da insan davranışının, karakterinin ve kişiliğinin oluşturulması sürecinde eğitim, asırlardır büyük öneme sahip olmuştur (Ulusoy, 2007: 1). Ayrıca eğitim, yalnızca bireylerin hayatlarına değer katmamış aynı zamanda ekonomik, sosyal ve kültürel birçok alanda devletlerin devamlılığının sağlanmasında temel bir rol üstlenmiştir.

Yüzyıllardır devletler ve bireyler tarafından verilen eğitimin amacı, eğitmek istediği bireylerin bilgili, donanımlı ve becerikli olmasını hedeflemenin yanı sıra bireylerin iyi bir karaktere ve düşünceye erişmesini de sağlamaktır. Bu anlamda toplum, yetiştireceği bireylerin içinde doğup büyüdükleri kültürün değer yargılarını özümsemesini ister. Nitekim "Türk Millî Eğitim Sisteminde" de amaç; toplumun temel ihtiyacı olan bilinçli, kültürlü, değerlerine sadık, özellikle Türk Millî Eğitiminin amaçlarında vurgulanan hedeflere ulaşan nesil yetiştirmektir (Ulusoy, 2007: 6). Bugün ülkeler, eğitim sistemlerini kendilerine özgü milli politika ve hedeflere göre belirlemektedir. Böylece ülkeler geleceklerini güvence altına alırken diğer taraftan da bireylerin değer ve kültür aktarımı aracılığıyla toplumlarına bağlılığını ve uyumlarını da sağlarlar.

Bugün eğitim denilince yalnızca pratik veya teorik bilgidен öğrendiklerimiz akla gelir. Oysa eğitim; ahlak kurallarını, gelenekleri, sanatı, hukuku, daha genel anlamda millî tarihi, milli kültürü, insanlık tarihini bünyesinde barındırır. Yanı sıra eğitim değerler dünyasını anlamamızı sağlar. Eğitimcinin rolü ise bu anlamayı kolaylaştırmak, yeni değerleri bizde tekrar tebarüz ettirerek onları tekrarlanan değer olmaktan kurtarmaktır. Kısacası, asıl işlevi, kültür yani değerler dünyasını yeni

kuşaklara taşımaktır (Ülken, 1967: 21). Bu noktada denilebilir ki eğitim bir ülkede gerçekleştirilen en milli etkinliktir.

Her toplum sürekliliğini sağlamak amacıyla değerlere ihtiyaç duymaktadır. Bunu da eğitim aracılığıyla yapmaktadır. Bu açıdan bakıldığında değerler toplumda tutkal vazifesi gören tampon mekanizmalardır denilebilir. Çünkü hayat boyu alınan kararlar ve bu kararlar neticesinde gerçekleşen bütün davranışlar sahip olunan değerler vasıtasıyla ortaya koyulmaktadır. "Günlük hayatta farkında olmadan olumlu ya da olumsuz birçok değerlendirmede bulunuruz. İlk bakışta basit gibi görünen ‘iyi’, ‘kötü’ gibi nitelendirmelerimizin özünde oldukça karmaşık bir değerler mekanizması vardır" (Kurttaş, 2017a: 352). İşte bu değerler sistemi yalnızca bireyler için değil toplumlar için de “iyi” ve “kötü”nün tarifidir. Bu tarif; toplumlara ait inanç sistemlerinden, geleneklerden ve milli kültürden, daha bütüncül anlamda toplumsal kurallardan beslenir.

Değer kavramı, "ülkeden ülkeye, kültürden kültüre, bölgeden bölgeye hatta kişiden kişiye" farklılık gösterir (Dönmez ve Akyol, 2017: 1401). Çünkü değerler insanların duygu, düşünce ve davranış biçimleriyle aynı zamanda toplumların kültürleriyle yakından ilgilidir. Nitekim sosyal bilimciler, değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade eder. Bu yönüyle de değerler, toplumların oluşup gelişmesinde önemli bir rol üstlenir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000; 60). Çünkü değerler, bir taraftan birliktelik düşüncesini temsil ederken; diğer taraftan da toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirerek toplumsal yapının devamlılığında önemli bir yere sahiptir (Kurttaş, 2017b: 11). Diğer bir ifadeyle; insan hangi toplumda yetişirse, o toplumun kişiliğini, inançlarını, kurallarını ve değerlerini kazanarak toplumun devamlılığını ve gelişmesini sağlar. Yine de toplumun bütün fertleri aynı kişilikte değildir (Altay, 1971: 42). Bireylerin birbirlerine benzeyen ya da birbirinden farklı yönleri olsa da toplumsal bir kişilik her toplumda vardır. Aydın (2003: 125), değer ve insan arasındaki bu durumu şöyle ifade etmektedir: "Değer ile insan arasındaki ilişki karşılıklıdır; değer insanı, insan ise değeri yaşatır. Ancak değerler genç-yaşlı, kadın-erkek, okumuş-okumamış, varlıklı-fakir gibi sosyal yapılara göre farklı düzeylerde algılanmaktadır." Gerçekten de

değerlerle insan davranışları arasındaki ilişki görünenin aksine çok boyutlu bir yapıya sahiptir.

Değer kavram olarak; felsefe, sosyoloji, psikoloji, eğitim, ekonomi, matematik, tarih, sanat, ilahiyat, edebiyat gibi birçok bilim alanında doğrudan veya dolaylı olarak kullanılmaktadır. Kavram; fen bilimleri için “nicelik miktar, somut ölçüdür.” Sosyal bilimler için ise insan davranışının “kıymeti, meziyeti, soyut değeri” ve davranışın yorumlanmasıdır. İnsan davranışını sorgulaması ve yorumlaması, değerleri sosyal bilimler için daha önemli kılmaktadır. Diğer taraftan insan davranışlarını açıklamada ve sorgulamada temel öneme sahip olan değer, insan davranışlarının altında yatan sebeplerin karmaşık ve bilinmezliklerle örülü olmasından ötürü, kendi tarifini de karmaşaya sokmaktadır. Çünkü insan davranışları karmaşıktır ve sebeplerini yorumlamak her bilim dalı için ayrı ayrı incelenmesi gereken bir süreçtir. Özellikle son yüzyılda değer kavramının tarifinin muğlaklığı sosyal bilimlerin temel sorunlardan biri olmuştur. Öyle ki sosyal bilimler alanı içerisinde yer alan birçok farklı bilim dalı ve disiplin bu konuyu, kendi yaklaşım biçimiyle ele almıştır. Daha somut anlamda sosyologlar, psikologlar, antropologlar, tarihçiler, eğitimciler değer kavramını; çeşitli kavramlarla, olaylarla ilişkilendirerek tarif etmeye çalışmıştır. Nitekim her kuramcı, kavramı tarif ederken kendisini ilgilendiren boyutuna odaklanmış, kavramın diğer özelliklerinin göz ardı edilmesine ve kavramla ilgili genel geçer bir tanım üzerinde hem fikir olunmasına engel olmuştur. Fakat değer, kavramsal olarak hala açıklığa kavuşturulmamış olsa da, birçok farklı bilim dalının bu konu üzerinde çalışmalar yürütmesi, değerlerin zaman içerisinde geniş bir literatüre sahip olmasını sağlamıştır.

Değer kelimesi, Kaşgarlı Mahmud'un “Dîvânu Lugâti't-Türk” adlı eserinde; “değer, kıymet” manasında kullanılmış olup, eski Türkçe’de “teğir” kelimesine karşılık gelmektedir (Kaşgarlı, 2013: 593). Günümüz Türkçe sözlük dağarcığında ise “üstün nitelik, meziyet, kıymet, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” gibi anlamlarda kullanılmaktadır (TDK, 2020).

Sosyal bilimlere ilk defa Znaniecki tarafından kazandırılan "değer kavramı" Latince "kıymetli olmak veya güçlü olmak" anlamına gelen 'valare' köküne dayanmaktadır (Bilgin, 1995). Değerler üzerine çalışmalarıyla bilinen Erol Güngör (2010: 27-28) değeri, "bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç ve inancın özel bir şekli olmakla birlikte ondan daha da yukarıda bir zihin organizasyonudur" şeklinde tarif etmiştir. Ayrıca "bir değer bir inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca tekabül eder" biçiminde de eklemiştir.

Felsefenin bir dalı olarak ortaya çıkan değerler (Perry, 1926: 4), bu konuda en fazla çalışma yapan kuramcılardan birisi olan Rokeach tarafından (1973: 5-6), "özel bir davranış veya zıt bir duruma karşılık kişisel ve sosyal tercihleri gösteren inançlardır", şeklinde tanımlanmaktadır. Ona göre değerlerin tamamen sabit kalması bireysel ve sosyal değişimi imkânsız hale sokar ve toplumun sürekliliği değerlere bağlıdır. Bu yüzden değerlerin toplumlara ve çağlara göre değişimi kaçınılmazdır. Yine bu görüşe paralel olarak Nelson (1975: 11) değeri, "çevrenin öğrenilmiş ürünüdür" şeklinde tanımlar. Kişinin belirli değerleri kabul edip benimsemesinde çevrenin bir etkisi olduğunu ifade ederek, değerlerin kazanılmasında ve sürdürülmesinde toplumsal etkileşimin etkisini açıkça ortaya koymuştur.

Bir başka kuramcı Epstein, (1989: 5) "düşünce, duygu ve davranış şekillerini kapsayan değerlerin, düşünce dünyamızda, arzu edilen ya da edilmeyen, önemli ya da önemsiz tecrübelerimiz" olduğunu söylemektedir. Anar'a göre değer (1983: 9); "kişilere olduğu kadar, toplumsal yapıya da mal edilmiştir. Bu yüzden değerler kişisel değerler, tutumlar, tercihler ve inançlar kapsamında ele alındığı kadar, toplumsal değerler, toplumsal normlar çerçevesinde de ele alınan kurallar bütünüdür." Halman ve Moor'a (1993: 21-23) göre ise değer; ahlak felsefesine göre iyi ve kötü, estetik felsefeye göre güzel ya da çirkin arasında ayırım yapan değerlendirme kriteridir. Halman ve Moor değerlere ahlaki ve estetik olmak üzere iki farklı pencereden yaklaşmışlardır.

Türk düşünür İonna Kuçuradi'ye göre (1995) değer; "insana has imkânları, insanı değerli kılan ve diğer varlıklardan ayıran nitelikleri, başka bir ifadeyle insana özgü bütün eylemleri, insanî etkinlikler olarak amaçlarına uygun bir şekilde

gerçekleştirebilecek duruma getirmektir." Özetle kişilerin doğru bilmelerine, doğru düşünmelerine, doğru değerlendirmelerine, doğru davranış içinde olmalarına yardım etmektir. Kuçuradi'nin bu görüşünü, Van ve Scarbrough (1995: 2), "Sosyal bilimlerde değerler davranışın çatısını oluşturur" diyerek destek vermişlerdir. Nitekim değer; bir sosyal yapının varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlayan inanışlardır. Herhangi bir toplumdaki var olan değerler, kendisini toplum içinde bazen iman, bazen kanaat, bazen de bilgi biçiminde gösterir. Öyle ki değerlerin her biri, o sosyal yapının tarihi birikiminin sonucu olarak meydana gelir ve o sosyal yapıyı oluşturan üyelerin çoğunluğu tarafından benimsenirler (Tural, 1988: 5). Yukarıdaki tanımların ortak yönüne odaklanıldığında; "değerlerin insan davranışının temel çekirdeğini oluşturduğu" anlamı çıkarılabilir.

Welton ve Mallan, (1999: 128), "değerler çoğul kullanıldığında bir toplumun üzerinde hemfikir olduğu iyiliği, kötülüğü ve önem derecesini belirtir. Fakat bireysel anlamda, bireyin davranışlarına rehberlik eden temel doğruları ifade ettiğine dair söylemleri değerlerin bireysellik yönünün de olduğunu göstermektedir." diyerek değerlerin bireysel ve toplumsal her iki yönünü ele almıştır. Değerlerin hem bireyselliğine hem de toplumsallığına vurgu yapan diğer araştırmacılar da; Akbaş (2004: 44) ve Mehmedoğlu'dur (2006: 291). Akbaş değeri; "bireyin çevresiyle iletişimi sonucunda içselleştirdiği ve eylemlerini yönlendiren ilkeler" olarak tanımlamıştır. Bu tanım, değerlerin bireysel kazanım yönünü vurgulamaktadır. Mehmedoğlu ise "bireyin arzu, istek ve tercihlerini yansıtan değerler, birey için önemli fikirleri, doğru ve uygun olanı belirlemedeki düşünce ve inançlardır. Değerler, bireylerin belli bir durum karşısında nasıl davranacağını belirleyen, kişilik özelliklerini, düşünce ve tutumlarını yansıtan, aynı zamanda toplumları anlamaya yardımcı olan bilgi kaynaklarıdır." şeklinde tarif etmiştir.

Naagarazan (2007: 2-3) ise değerleri daha genel anlamda ele alarak, refahı destekleyen, zararı önleyen ilkeler ve başarı için kılavuz olarak kabul etmektedir. Kişisel değerlerin ise bireyler için özellikle en uygun ve en önemli olarak kabul edilen ilkelerdeki duygusal inançlar olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanında değerler, deneyimlerle duyguları ilişkilendirir, seçimlerle kararlar ve eylemler de

kişilere yol gösterici olmaktadır. Başka bir ifadeyle değerler, eylemler için eyleme devam etmek veya uzak durmak konusunda seçimlerdir. Dilmaç da (2007: 16) değeri, "insanı değerli kılan özellikler barındıran ve diğer canlılardan ayıran temel nitelikleri içinde taşıyan inançların tümü" biçiminde tanımlayarak, değerlerin insani boyutunu ön plana çıkarmaktadır.

Aktay ve Ekşi (2009), Demircioğlu ve Tokdemir (2008: 71) ve Ersoy (2012: 70) değerleri, daha çok davranışa yansıyan boyutuyla yani davranışsal açıdan ele almışlardır. Demircioğlu ve Tokdemir'e göre değer; duyuşsal alandaki düşünce ve davranışları etkileyen ve onları yönlendiren zihinsel olgulardır. Aktay ve Ekşi'ye göre değer; insanın neyi yapıp yapmayacağı noktasında davranışlarına yönlendirme yapan, davranışlarına kaynaklık eden ve arzu edilen edilmeyen durumların ne olduğu konusunda belirleyici bir rol oynayan etmendir. Son olarak Ersoy (2012) değeri, "sosyalleşme süreci içerisinde; bireylerin grup veya çevre içerisinde nasıl davranmaları gerektiğini gösteren ve düzenleyen, toplumun sosyal vicdanına dayanan yol haritaları ve toplumsal bütünlüğü sağlayan ortak davranış kodları" olarak tanımlamıştır.

Değer konusu üzerinde birçok çalışma yapan Ulusoy ve Dilmaç ise (2015: 15) değeri; "bir sosyal yapının varlık, birlik, işleyiş ve devamının sebebi olarak kabul edip onay gören, korunmaya çalışılan inanışlar" olarak tanımlamış ve değerın sosyal düzenin sürdürülmesindeki önemine dikkat çekmişlerdir.

Yukarıdaki tanımlamalardan yola çıkarak değer, insan davranışlarının temel sebebini oluşturan, zihin dünyasında, davranışları arzu edilen ya da edilmeyen olarak sınıflandıran ve içinde yaşanan toplumun inançlarından doğan eylemler olarak özetlenebilir. Buna ek olarak değer; ailenin, arkadaşların, içinde bulunulan toplumun hatta ait olunan dünyanın, kendi sürekliliklerini sağlamak amacıyla, her birinin bireyi bulundukları pencereden “iyi ya da kötü” olarak değerlendirmeleri ve “iyi” kısmına yükledikleri anlamdır.

Değerin kapsam ve mahiyetini daha iyi algılayabilmek için özelliklerine bakmak gerekir. Bu noktada değerler üzerine kapsamlı çalışmalar ortaya koyan

Schwartz ve Bilsky, (1987; akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 60) değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

- 1) "Değer inançtır. Fakat tamamen nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliğinde değildir. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- 2) Değerler, bireyin hedefleri ve bu hedeflere ulaşmada etkili olan davranış kalıplarıyla (hakbilirlik, yardımseverlik) ilgilidirler.
- 3) Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkârlık değeri; evde, işte, okulda ve bilişmeyen etkileşimlerin tümünde geçerlidir.
- 4) Değerler, eylemlerin, bireylerin ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren ilkelere dir.
- 5) Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama ise değer önceliklerini belirleyen bir yapı meydana getirir.
- 6) Değerler değişime açık yapılardır. Zamanla etkileşim ve gerekli olan ihtiyaçlar çerçevesinde değer önceliklerinde değişiklikler olabilir."

Bu özellikler aynı zamanda insani değerlerin biçimsel özelliklerini de tanımlamaktadır (Schwartz ve Bilsky, 1987: 551). Değerlerin genel özelliklerine bakıldığında, yapılan değer tanımlarının aşağı-yukarı tamamı değerlerin özellikleri arasında yer almaktadır. Ayrıca yukarıdaki özelliklerden yola çıkarak, değerlerin insan davranışlarına ve tutumlarına etki ederek onları yönlendirdiği de görülmektedir.

1. Değerlerin Sınıflandırılması

Eduard Spranger, 1928 yılında yayımladığı (Types of men) "İnsan Türleri" adlı kitabında, "insanın kişiliği en açık şekilde değerleriyle kendini gösterir" tezini ileri sürmektedir. Daha sonra da gerçekçi bir insan analizinden yola çıkarak Sciortino (1970: 955), altı değer ortaya atmıştır. Değerlerle ilgili ortaya atılan bu sınıflama, aynı zamanda psikolojideki ilk değer testiydi. Spranger (1928) çalışmasında her birinde hâkim olan değeri ölçüt alarak insanları kişilik tiplerine göre ayırmaya çalışmış ve "herkesin altı temel değer tipinden birine girebileceğini" söylemişti.

Daha sonra Spranger'den esinlenerek "Study of Values" adlı geniş çaplı bir araştırma ortaya koyan Allport, Vernon ve Lindzey (1960) değerleri altı grup halinde toplamışlardır: Bunlar: "Estetik, Teorik (veya ilmî), İktisadî, Siyasî, Sosyal ve Dinî" değerlerdir. Bu değer grupları daha sonraki yıllarda Allport, Vernon ve Lindzey (1960) tarafından ölçeğe dönüştürülmüştür. Bu altı değer grubu ve açıklamaları aşağıda sıralanmıştır (Güngör, 2010: 84-87). Bunlar:

Tablo 2.1. Spranger Değer Sınıflaması

Değer	Temsil Ettiği İfadeler
1.Bilimsel Değer (İlmi)	"Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.
2.Ekonomik (İktisadi) Değer	Faydalı ve uygulanabilir olana değer verir. İktisadi değerlerin hayatta önemszenmesi gerektiğini ifade eder.
3.Estetik Değer	Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için gereklilik olduğu düşünür.
4.Sosyal Değer	Diğerlerini sevmeye, yardım ve bencil olmama temeldir. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir, bencil değildir.
5.Politik Değer	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve ün vardır. Temel olarak kuvvetle alakalıdır.
6.Dini Değer	Dünyayı bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne adar. Dini uğrunda dünyevi zevkleri feda eder."

Değerlerin diğer bir sınıflandırmasını yapan Erol Güngör (2010, 85-86) de değerleri, kurumsal işlevleri bakımından sıralamıştır. Spranger'in (1928) oluşturduğu altı temel değer grubuna "(Estetik, Teorik, İktisadî, Siyasî, Sosyal ve Dinî)" 'Ahlaki' değerleri de katarak yedi değer sahası belirlemiştir.

Güngör, "araştırmamızda klasik değer sıralamasına sadık kalarak bunlara bir de ahlâkî değer boyutu ekledik, yedi değer sahasından her birini temsil eden ikişer ifade düzenledik. Başka bir deyişle, deneklere 14 değer ifadesi verildi, bunlardan hangilerinin hangi değer sahasına tekabül ettiği söylenmedi. Böylece, araştırma forumunun birinci kısmı şu talimatla birlikte aşağıdaki 14 değer ifadesini ihtiva

ediyordu.” diyerek sınıflandırma basamağını anlatmıştır. Bu sınıflandırmanın ardından her bir değer sahasına karşılık gelen iki değer ifadesi oluşturarak, değerler hiyerarşisini ölçmek amacıyla ifadelerden oluşan bir liste belirlemiştir. Listede yer alan ifadeler ve değerler aşağıda sıralanmıştır (Güngör, 2010: 85-86):

Tablo 2.2. Erol Güngör'ün Değer Sınıflaması

Değerler	Temsil Ettiği ifadeler
"Estetik Değerler	1. Her şeyin ölçülü ve ahenkli olması
	10. Güzelliklerle dolu bir dünya
Teorik (bilimsel değerler)	7. Bütün gerçeklerin bilinmesi
	9. Cahillikten arınmış bir dünya
İktisadi Değerler	5. Ekonomik bağımsızlık
	6. Konforlu bir hayat
Dini Değerler	2. Öbür dünyayı kazanmak
	4. Günahlardan arınma
Siyasi Değerler	11. Eşitliğin sağlanması
	13. Hürriyet için mücadele
Sosyal Değerler	12. Gerçek dostluk
	14. İnsanlara yardım
Ahlaki Değerler	3. Yalansız bir dünya
	8. Vicdan huzuru"

Yukarıdaki değer ifadelerine bakıldığında; "1 ve 10 estetik değerleri, 7 ve 9 bilimsel değerleri, 5 ve 6 iktisadi değerleri, 2 ve 4 dini değerleri, 11 ve 13 siyasi değerleri, 12 ve 14 sosyal değerleri, 3 ve 8 de ahlaki değerleri" temsil etmektedir.

Değerler konusunda kapsamlı ve geçerli sınıflandırmalardan birisini de Milton Rokeach (1973) yapmıştır. Rokeach değerleri işlevsel özelliklerine göre “amaçsal değerler” ve “araçsal değerler” olarak gruplandırmıştır. Amaçsal değerler ulaşmak istenen hedefleri gösterirken, araçsal değerler de hedeflenen amaçlara ulaşmada kullanılacak eylem biçimlerini göstermektedir. Amaçsal değerler var oluşla

ilgiliyken, araçsal değerler davranış şekillerinin belirleyicisidir. Amaçsal değerler, "kişisel ve sosyal" olmak üzere ikiye ayrılırlar. Diğer ifadeyle amaçsal değerler, kişi merkezli ve toplum merkezli olabilir (Kurttaş, 2017: 102). Amaç değerler, "yaşamın temel amaçlarını" (Örneğin, rahat bir yaşam, mutluluk, eşitlik, ulusal güvenlik vb.), araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılabilecek "davranış biçimlerini" (örneğin, hırslı, neşeli, bağımsız, sevecen vb.) kapsamaktadır (Bilgin, 1995: 84).

Rokeach'ın geliştirdiği değer envanterinde; amaçsal ve araçsal değerler olmak üzere her iki değer grubu için 18'er tane değere yer verilmiştir (Rokeach, 1973: 28). Bunlar:

Tablo 2.3. Rokeach Değer Sınıflaması

"Amaç Değerler"	Araç Değerler
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcı
Başarılı olma	Cesaretli
Bilgelik	Dürüst
Dini olgunluk	Entelektüel
Eşitlik	Geniş görüşlü
Gerçek dostluk	Hırslı
Güzellikler dünyası	İtaatkar
Heyecanlı verici bir yaşam	Kendini kontrol eden
İç huzur	Kibar
Kendine saygı	Kendine hakim
Mutluluk	Mantıklı
Gerçek dostluk	Neşeli
Özgürlük	Sevecen
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi
Sosyal kabul	Temiz
Ulusal güvenlik	Yardımsaver
Zevk	Zevk Yaratıcı olma"

Bilgin'e göre (1995: 84), Rokeach'ın amaçsal değerleri; "kendine saygı, zevk ve başarılı olma gibi kişisel değerler olabileceği gibi barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik ve özgürlük" gibi toplum merkezli de olabilir. Araçsal değerleri ise "dürüstlük, sevecenlik" gibi bireyler arası ilişkileri düzenleyen ahlaki değerler

olabileceği gibi bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak tanıyan "yaratıcı, mantıklı entelektüellik" gibi yeterlilik değerleridir.

Schwartz (1992: 1-13) değerleri; insanların davranışlarını belirleyen, sosyal olarak kabul edilebilir amaç veya motivasyonlarının bilişsel göstergesi olarak tanımlamıştır. Schwartz, Rokeach'ın değer sınıflandırmasından yola çıkarak, değerlerin içerik ve yapısına göre daha geniş ölçekli bir sınıflandırma yapmıştır. Schwartz değer sınıflandırmasını; Rokeach'ın ortaya koyduğu değerler üzerinden bir takım düzenlemeler yaparak ve Rokeach'ın belirlediği 18 gaye ve 18 vasıta değerini 10 ana değer şeklinde gruplandırarak oluşturmuştur. Bunlar: "Güç, başarı, hedonizm, uyarılma, öz denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlidir." Schwartz, aynı zamanda 10 temel başlık altında da 56 değerden bahsederken, değerleri kişilerin ve sosyal oluşumların hayatına yön verici ilkeler olarak tarif etmiştir. Değerler konusundaki çalışmalarına, değer içeriklerini sınıflandırmakla başladığını ifade eden Schwartz'ın (1994: 19-45) belirlediği değerler aşağıda sıralanmıştır:

"Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetleme yetisi, değerler: Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki yerimi korumak, insanlar tarafından kabullenilme.

Başarı: Toplumsal ilkeleri temel alan kişisel başarı eğilimi, değerler: Başarılı olmak, Yetkin olmak, Hırslı olmak, Sözü dinlenen biri olmak, Zeki olmak.

Hazcılık: Bireysel zevke ve hazza meyiletme, değerler: Zevk, hayattan tat almak.

Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı, değerler: Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.

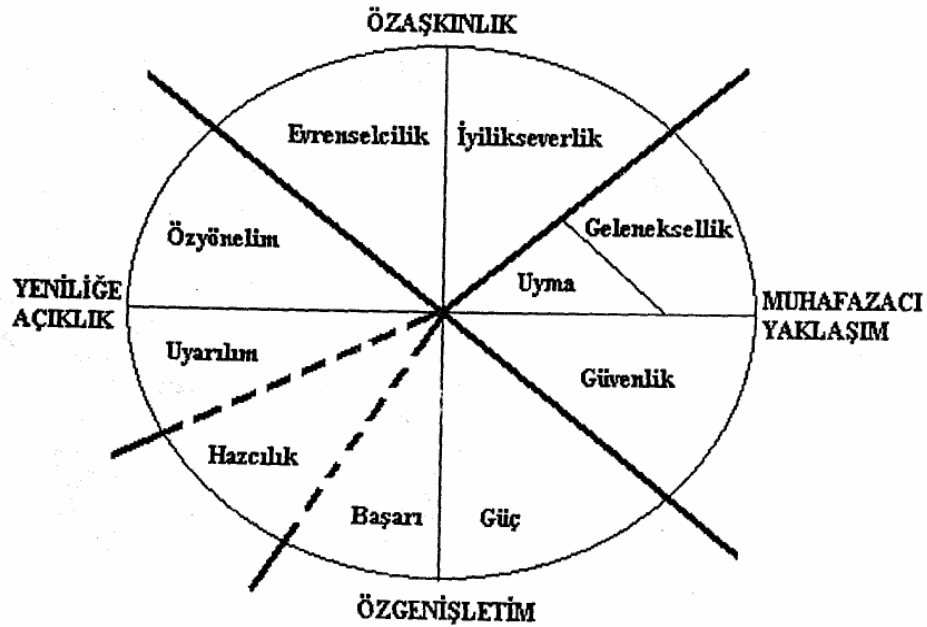
Özyönelim: Düşünce ve davranışta özgürlük, değerler: Yaratıcı olmak, merak duyma, özgür olmak, kendi hedeflerini seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak.

Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, değerler: Açık fikirli olmak, erdemli olmak, sosyal adalet, eşitlik, dünya

barışı, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi gözetme, iç uyum.

İyilikseverlik: Yakın olunulan kişilerin iyiliğini düşünme ve geliştirme, değerler: Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat.

Geleneksellik: Kültür ya da dinsel töre ve fıkirlere saygı ve bağlılık, değerler: Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat, mahremiyet."



Şekil 1. Schwartz'ın değer kavramındaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkilerle ilgili model

Schwartz değer kavramındaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkiler (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 62) incelendiğinde; verilen değer tiplerinin kendi içinde iki bölüme ayrıldığı görülmüştür. İlk kısımda güvenlik, uyma ve geleneksellik değer türleri adlandırılmıştır. İkinci kısımda ise evrensellik ve

iyilikseverlik değer tipleri öz aşkınlık, güç ve başarı ise öz genişletim olarak açıklanmıştır (Akbaş, 2004: 60).

Genel anlamda değer sınıflandırmasının ilk örneklerinden birini Alman filozof Max Scheler (1916) yapmıştır. Scheler, ilk olarak değerleri "basit ve kutsal değerler" olarak ikiye ayırmış, sonra basit değerler ile kutsal değerleri belirlediği alt değerler kapsamında karşılaştırmalı olarak sınıflandırmıştır (Bilici, 2018: 16). Scheler, sınıflandırmasında 5 temel değer almıştır (Akarsu, 1998: 127-128).

Tablo 2.4. Scheler'in Değer Sınıflaması

1. Hoş olanın değer alanı:	⇒	Lüks değerler	⇒	Zevk-ehli
2. Faydalı olanın değer alanı:	⇒	Uygarlık değerleri	⇒	Yönetici
3. Soylu olanın değer alanı:	⇒	Vital değerler	⇒	Kahraman
4. Tinle ilgili değer alanı:	⇒	Kültür değerleri	⇒	Dahi
5. Kutsal olanın değer alanı:	⇒	Dinsel değerler	⇒	Ermış

Scheler'in 1916 yılında oluşturduğu bu ilk değer sınıflandırmasında yer alan değerler, toplumda model tipler tarafından temsil edilmektedir (Kurttaş, 2017: 102).

Bu bölümde değerlere yönelik yapılan sınıflandırmaların bir kısmına yer verilmiştir. Bunların yanı sıra literatüre bakıldığında, birçok farklı alan ve disiplinde bakış açıları ve konuyu ele alış tarzları farklı olan değer sınıflandırmaları da yapıldığı görülmektedir.

2. Değer Öğretimi Yaklaşımları

Okullar, toplumun değerlerini yansıtır ve somutlaştırır, değerler ise hem eğitim teorisinin hem de toplumda istenilen davranış uygulamalarının merkezidir. Bu yüzden değer öğretiminde, uygun ve sistematik yaklaşımı bulmak çok önemlidir. Çünkü istenilen değerler, öğrencilere ancak uygun öğretim yaklaşımları ile aktarılabilir.

Eğitim kavramının analizi ile birlikte neredeyse son otuz yıldır, değer öğretiminde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar tartışılmaktadır (Halstead, 1996:

24). Bu tartışmalar ışığında değerlerin öğretimi ile ilgili bugüne kadar yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalarda, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan birçok yaklaşım, strateji ve yöntem ortaya konulmuştur. Bu konuda pek çok fikir öne sürülmüş ve değerlerin uygun bir biçimde öğrencilere aktarılması için pek çok yaklaşım denenmiştir (Aladağ, 2009: 21).

Günümüzde, değer eğitimi üzerine bilimsel nitelikte çalışmalar ve eğitimler hız kazanarak devam etmektedir. Ülkeler, bu eğitimleri bir yandan kendilerine özgü yöntemlerle yürütürken diğer taraftan da uluslar arası gelişmeleri yakından takip ederek değer eğitimleri üzerine farklı yöntemler ortaya koymaktadır. Bu noktada değer eğitimi üzerine birçok farklı yöntem ve yaklaşımlar benimsenmektedir. Eğitim ortamlarında değer eğitimi üzerine fazla yöntem kullanılmasında hem öğretmenin öğrencilerden istediği davranışları öğrenmesini, pekiştirmesini ve uygulamaya geçirmesini sağlama, hem de uygun öğretim yöntemleri bulma isteğinin de rolü büyüktür.

Değer öğretiminde kullanılan yaklaşımlara bakıldığında; bunların bir kısmının, değerleri doğrudan öğretmeye; bir kısmının da akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine odaklandığı görülmektedir (Aladağ, 2009: 21). Ayrıca bu yaklaşımlardan bir kısmına ders programları içerisinde etkinlik olarak yer verilirken, bir kısmına da okulun açık ve örtük (gizil) programları içerisinde yer verilmektedir (Doğanay, 2006).

Değerler eğitime yönelik ilk sınıflandırmalardan birisini Superka ve arkadaşları 1976 yılında yapmışlardır. Bu çalışmada, Superka ve arkadaşları değerleri: "Ahlak gelişimi, değer analizi, değerleri açıklama/belirginleştirme, eylem öğrenme" şeklinde gruplandırmışlardır. Ayrıca değerlerin eğitiminde doğrudan öğretimin ve hikâyelerin önemli olduğunu savunan; Lickona, Wynne ve Ryan, Molnar gibi karakter eğitimcilerinin yanı sıra değer eğitiminde ahlaki gelişimi savunan Kohlberg gibi kuramcılar da "tartışma ve adil topluluklar oluşturma" gibi yöntemlerin değer eğitiminde uygun yaklaşım olacağını savunmuşlardır.

Bu bölümde değer öğretim yaklaşımları ile ilgili farklı kaynaklar incelenerek eğer öğretim yaklaşımları kısaca ele alınmıştır. Bunlar:

2.1. Telkin Etme (Değerlerin Doğrudan Öğretimi)

Aşılama yaklaşımı da denmektedir. Blanchette (1970) ve Bensley (1974) tarafından geliştirilmiştir. Amacı, öğrencilere belirli değerlerin aşılmasını ve bunların öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlayarak, onların istenen değerleri daha iyi yansıtmaları için var olan değerlerini değiştirmektir. Bu yaklaşımda sıklıkla; model olma, olumlu ve olumsuz pekiştireçler, küçümseme, azarlama, alternatifler sunma, oyunlar ve taklitler, rol oynama ve araştırmacı öğrenme teknikleri kullanılmaktadır (Superka, vd., 1976: 18).

Telkin ya da değer aktarımı olarak bilinen bu yöntem, aslında tarih boyunca neredeyse bütün eğitim sistemlerinde değer aktarımında kullanılan en aktif yöntem olmuştur. Telkin yoluyla değer aktarımı, sadece eğitim sistemleri eliyle değil, ayrıca büyüklerin gelecek nesillere iyi veya kötüyü anlatma çabaları içerisinde öğütler yoluyla da kullanılmıştır.

Bu yöntemde, değer aktarma işini üstlenen öğretmen, her şeyin iyisini ve doğrusunu bilen kaynaktır. Yaklaşımda öğüt verme, nutuk çekme gibi uygulamalar yaygındır. Cuma namazı hutbeleri, vaazlar, Türkiye’de bir dönem uygulanan andımız, milli törenler, ülkelerin milli marşları vb. telkin yöntemine örnek olarak verilebilir. Ayrıca bu yaklaşımda öyküler, masallar, şiirler, destanlar ve efsaneler gibi yöntemler de kullanılabilir (Doğanay ve Sarı, 2004: 360). Yaklaşım milli ve manevi değerlerin aktarımında etkili bir yöntemdir. Öğretmen, aile büyükleri veya herhangi birisi öğütler yoluyla, destanlar, şiirler veya hikâyeler yoluyla değer anlatarak, öğrencilere veya gelecek kuşaklara değerleri aktarabilir. Bu yöntemin olumsuz yanı ise aynı kişilerin milli eğitim müfredatı dışına çıkarak fikir aşılama yoluyla olumsuz değer aktarımında da bulunabilmesidir.

Değerlerin telkin yoluyla öğretiminde birçok farklı yöntem kullanılmaktadır. Bunlar içerisinde en yaygın kullanılanlardan biri de pekiştirme. Değer öğretim sürecinde öğretmenin değere uygun davranan öğrenciye övgüde bulunması-olumlu pekiştirme; öğrencinin değer aksiyonunda davranması ve öğretmenin onu bir şekilde cezalandırması-olumsuz pekiştirme. Bir öğretmenin değer eğitiminde pekiştirme türlerinden birini kullanmaması olanaksızdır. Nitekim bazen bir bakış, bir gülücük

veya bir kaş çatma, belli değerlerin onaylanması diğer ifadeyle pekiştireçtir (Superka vd., 1976: 22).

Değerlerin doğrudan öğretim yöntemleri içerisinde bir başka önemli yöntem ise model olma yöntemidir (Superka, vd., 1976: 22). Bu yöntemde olumlu ve olumsuz değer davranışlarını öğrenciler, sınıf içinde veya dışında öğretmenleri gözlemleyerek edinirler. Gözlenen veya model olan öğretmen, değerlere uygun hareket ederse ya da iyi bir rol modelse değer öğretimi iyi yönde ilerler fakat öğretmen değerlere aksi yönde model olma eğilimine sahipse öğrenciler için yanlış modelleme davranışı gerçekleşecektir.

Bu yaklaşım kullanımının kolay ve basit olmasından dolayı yüzyıllardır, değerleri öğretmek maksadıyla öğretmenlerin en fazla kullandıkları yoldur. Bu yöntemde öğretmenler ikna etme, sloganlar, duygusal hikâyeler ve iyi örneklerle değerleri tavsiye ederler (Fraenkel, 1968: 9). Böylece öğrencilerin doğru davranışlara, doğru kişilere ve fikirlere değer vermesi sağlanır. Değerlerin aşılama dayalı bir yaklaşımla genç nesillere öğretilmeye çalışılması, sorgulamanın yetersiz kalması ve bilişsel süreçlerden daha çok davranışa odaklanmış olması (Yıldırım, 2019: 32), bu yöntemin eleştirilmesinin temel sebepleridir.

Bu yaklaşım, geçmişte değerli olsa da bugün eskisi kadar eğitim sistemlerinde popüler olarak kullanılmamaktadır. Çünkü yeni eğitim uygulamaları ile birçok yönden bağdaşmamaktadır. Özellikle yapılandırmacı eğitim felsefesi ile birlikte, öğretim programları ve okullarda öğretmen merkezli eğitimin yerini; yaparak, yaşayarak öğrenmenin ön planda olduğu öğrenci merkezli eğitim almıştır. Yanı sıra bugün eğitim yürütücüleri bireysel öğrenmelerin ön planda olduğu öğrenciye görelilik ilkesinden hareketle öğrencinin birçok duyu organına hitap eden eğitim uygulamalarını tercih etmektedirler. Telkin (doğrudan öğretim) yaklaşımı ise öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu, öğrencilerin farklı duyularına hitap etmeyen, düz anlatıma dayalı bir eğitimi öngörmektedir. Buradan hareketle esasen bu yaklaşımın dezavantajlarından birisi kişisel fikir aşılama açık, cesareti olmayan, katılım yönü pasif, tek yönlü iletişime dayalı öğrenciler yetiştirmesidir.

2.2. Değer Açıklama (Belirginleştirme)

Yüz yıllar boyunca değer aktarımında aktif olarak kullanılan telkin yönteminin eskiye nazaran eğitim sistemi ve genç bireyler üzerinde etkisini yitirmesi, eğitimcileri farklı yöntem arayışlarına itmiştir. Bu yöntemlerden biri de değer açıklama olarak da adlandırılan "değerleri belirginleştirme yaklaşımıdır" (Yıldırım, 2019: 33). Bu yaklaşım, değer eğitiminin önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Yaklaşımın temelinde ise bireyin yaşamında önemli değerlerin neler olduğu ve nasıl belirlediklerine dair yöntemler vardır. Bu yaklaşım, hümanist psikologların değerlerin ve değerlemenin doğası hakkında ileri sürdükleri fikirlerden esinlenerek; Louis Rath, Merrill Harmin, Howard Kirchenbaum ve Sidney Simon tarafından 1966'da ortaya atılmıştır (Thomas, 1992; Hunt, 1981; akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2015: 72).

Değer açıklama yaklaşımının genel amacı; öğrencilerin değerleri hakkında başkalarıyla açık ve dürüst iletişim kurmalarına olanak tanımadır. Onlara rasyonel düşünmeyi, kişisel duygularını ve değerlerini incelemeyi öğretmek, onların gerçek düşüncelerinin farkına varmasını sağlayıp, kendi değerlerini belirlemesini öğretmektir. Böylece öğrenciler, duygusal farkındalık kazanarak, değer tercihlerine göre değerlerini belirleme ve öğrenme sürecini gerçekleştirirler. Değer açıklama ya da belirginleştirme yaklaşımında en çok kullanılan yöntemler ise; rol yapma; taklitler, çelişkili veya gerçek değer yüklü durumlar, derinlemesine kendi kendini analiz egzersizleri, duyarlılık faaliyetleri, sınıf dışı faaliyetler ve küçük grup tartışmalarıdır (Superka ve Johnson, 1975: 30).

Değer açıklama yaklaşımı özellikle değerleri belirleme ve öğrenme süreçlerinde öğrenciyi merkeze almaktadır. Bu açıdan bakıldığında; değer telkini yaklaşımı genel olarak dış etkilere dayanır; analiz yaklaşımı, mantıksal ve deneysel süreçlere dayanır; oysa değer açıklama yaklaşımı, hangi değerlerin pozitif veya negatif olduğuna karar vermek için tüm insanlığın bilgeliğine dayanır (Moustakas, 1966; akt. Superka ve Johnson, 1975). Buradan hareketle bu değer yaklaşımında öğrencilerin hangi değere, nasıl sahip olması gerektiğine öğretmenler karar vermezler. Onlar sadece öğrencilerin düşünme ve değer belirleme süreçlerine

rehberlik ederler. Bu yaklaşımda öğretici, öğrencinin hangi değere sahip olması gerektiğini dikte etmez, aksine buna öğrencinin kendisi karar verir. Diğer bir ifadeyle bu değer kazandırma yaklaşımı, bireyin başkalarının değerlerini zoraki bir anlayışla kabul ettirmeye olanak vermeden, kendi değerlerini belirlemesine olanak tanımaktadır. Özetle bu yaklaşımda değer ne olduğundan ziyade nasıl öğretilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Değer açıklama öğretim modeli yedi basamaktan oluşur. Bu diğer yaklaşım modellerinin aksine, katı işlemlerden ziyade, öğretmenler için adım adım süreçlerden oluşan esnek bir rehber niteliğindedir. Yaklaşımda bu adımları öğretmen öğrencilerle birlikte uygular (Superka ve Johnson, 1975: 32). Bunlar:

1. *Alternatiflerden seçim yapmak*: Öğrencilerin keşfetmesine, incelemesine ve alternatifler arasından seçim yapmasına yardım etmek.
2. *Düşünceli seçim*: Öğrencilerin her seçeneğin sonuçları üzerine fikir yürüterek seçenekleri tartmalarına yardımcı olmak.
3. *Özgürce seçme*: Öğrencileri özgürce seçim yapma konusunda cesaretlendirmek ve geçmiş seçimlerin nasıl yapıldığını belirlemek
4. *Kişinin seçimini ödüllendirmek*: Önemli ve kıymetli olduğu düşünülen şeyleri ödüllendirme ve değer verme.
5. *Seçimini onaylamak*: Seçimlerinin halk tarafından onaylanması için fırsat vermek.
6. *Tutarlı davranmak*: Öğrencileri seçimleriyle yaşamalarına ve hareket etmelerine cesaretlendirmek.
7. *Davranışların tekrarı*: Seçimlerine uygun olarak davranışlarını devam ettirmelerine yardımcı olmak.

Bu yaklaşımda değerleri açıklığa kavuşturmak için tasarlanmış tüm teknikler veya stratejiler, bu modelin bir veya daha fazla yönünü açıkça ortaya koymaktadır. Yaklaşımın buradaki amacı ise yukarıda yer alan yedi basamağı kullanarak, öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla değerleri içselleştirmelerine yardımcı olmaktır.

Bu basamakların kullanılarak öğrencilerin değer ve davranışlarının farkında olması beklenir (Akbaş, 2004: 99). Bu aşamada öğretmenler ise sadece değer ve davranışlarının seçiminde onlara yardımcı olur.

Değerleri açıklama yaklaşımı, öğrencilerin gizlilik hakkını ihlal ettiği, öğretmenleri birer danışman ya da psikiyatrist rolüne bürüdüğü, konuların ahlaki olup olmadığı noktasında seçimin zor olduğu, tüm değerleri eşit gördüğü, estetik ve etik değerleri karıştırdığı ve istenilen davranış değişimini sağlayamadığı yönünde eleştirilmiştir. Ayrıca yaklaşımın ilk savunucularından biri olan Kirschenbaum, son yıllarda bu görüşünden vazgeçerek daha kapsamlı değer eğitim yaklaşımı olarak kabul ettiği karakter eğitime inandığını ileri sürmüştür (Sarı, 2007: 62). Nitekim değer öğretiminde geniş bir metodolojiye sahip olan bu yaklaşım, yukarıdaki sebeplere ek olarak yöntem zayıflığı da öne sürülerek son zamanlarda eğitim uygulamalarında daha az tercih edilir olmuştur.

2.3. Değer Analizi (Bilişsel Karar Verme)

Değer analizi ya da bilişsel karar verme olarak adlandırılan bu yaklaşım, Oliver ve Newmann (1967-1972), Shaver ve Larkins (1973) ile Metcalf (1971) tarafından ortaya atılmıştır. Robert Hall ve John Davis tarafından yazılan Ahlak Eğitimi, Kuram ve Uygulama (1975) adlı kitapta da ayrıca sunulmuştur (Lickona, 1977: 18). Analiz yaklaşımının temel amacı; öğrencilerin akılcı (mantıksal) düşünme ve bilimsel araştırma süreçlerini kullanarak değer öğrenmelerini gerçekleştirmek, değerleri ilişkilendirme ve kavramsallaştırmada rasyonel ve analitik süreçleri kullanmalarına yardımcı olmaktır.

Değer analiz yaklaşımında yaygın olarak kullanılan yöntemler; yapılandırılmış mantıksal tartışma, test prensipleri, örnek olay, tartışma, eleştirel düşünme, araştırma, değer problemleri ile ilgili bireysel ve grup çalışması, kütüphane ve saha araştırması, seminer ve socratic düşünme stilleridir (Superka vd., 1976: 65-66). Bu yaklaşımdaki birçok öğretim modeli sosyal bilgiler sınıflarında kullanılmış ve geliştirilmiştir. Bu bakımdan analiz yaklaşımı, ağırlıklı olarak sosyal bilgiler eğitimi alanında kullanılmıştır.

Yaygın olarak sosyal bilimciler tarafından kabul gören değer analizi yaklaşımı, öğrencileri araştırmaya ve değerlerin doğruluğu hakkında analizler ve sorgulamalar yoluyla kanıtlanabilir gerçeklere ulaşmaya sevk eder. Bu gerçeklerden hareketle meydana gelen inançlar, kanıtlanan gerçekler ve bilişsel yöntem değer kazandırma olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım nedensellik ve mantıklı olmayı öne çıkararak değer açıklama yaklaşımından farklı olarak, öğrencilerden kendi değer yargılarını zihinsel süreçlerle savunmalarını ister. Ahlaki gelişim yaklaşımından farklı olarak bu yaklaşımda daha çok sosyal konular işlenir. Sosyal Bilgiler öğretimi için oldukça kullanışlı bir yöntem olan değer analizi yaklaşımı, öğrencileri mantıksal ve objektif araştırmalara, tartışmalara cesaretlendirerek değerlendirilmelerini sağlamaktadır (Huitt, 2004). Fakat bu yöntemde öğrenciler, değer problemlerini çözme ve analiz etme süreçlerinde duygularından arınarak mantıksal bir anlayışla karar almak zorundadırlar.

Değer analiz yaklaşımı, değere kesin karar vermeden önce bütün ihtimalleri düşünme adı verilen bir takım basamakları içermektedir (Hall ve Davis, 1975; akt. Lickona, 1977: 21). Bunlar: 1. Durumu ifade etme, 2. Alternatifler bulma, 3. Sonuçları hesaplama, 4. Socratic sorgulama, 5. Karar alma basamaklarıdır.

Bu basamaklar; mantıksal düşünce ve bilimsel araştırma yöntemleriyle değerlerin konumlarını belirlemek amacıyla yapılır. Burada düşünce sürecindeki her adım dikkatli bir biçimde incelenir ve ahlaki eylemlerin olası sonuçlarına odaklanarak diğer seçenekler ile karşılaştırılır. Rasyonel ve analitik çerçevede tartışma, karşılıklı ilişki ve değerlerin kavramsallaştırılmasını teşvik eder. Bu yaklaşım, mutlak gerçekleri reddeder; diğer yandan değerler ve ilkeleri ise dikkate alır (Jones, 2009: 7). Bu yaklaşımda öğrenciler, bir yandan örnek olaylar aracılığıyla ahlaki düşünme becerisi kazanırken diğer yandan da bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlerde kullanmayı öğrenirler. Sosyal bilimler ağırlıklı olmak üzere bu yaklaşım; üniversite, lise ve ilköğretimde de uygulanabilir (Ryan, 1991: 742).

Değer analizi yaklaşımında kullanılan süreç sekiz aşamadan oluşur (Welton ve Mallan, 1999; akt. Dilmaç, 2007: 40). Bunlar;

1. Değer problemini belirleme.
2. Karşılaşılan değer problemini açığa vurma.
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıt elde etme.
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu test etme.
5. Olası çözüm yöntemlerini belirleme.
6. Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme.
7. Seçenekler arasından birini seçme.
8. Belirlenen öneriler doğrultusunda eylemde bulunma.

Görülüyor ki bu yaklaşımda öğrenciler, değer öğrenme sürecinde kendilerine sunulan değerleri öğrenmekten ziyade, kendilerinin belirledikleri değerleri öğrenmeye odaklanırlar. Aynı zamanda öğrenilecek değerleri belirlerken, muhakeme ve akıl yürütme sürecini de kullanmış olurlar (Dilmaç, 2007: 40).

2.4. Ahlaki Gelişim (Ahlaki ikilem, Moral dilemma)

Ahlaki gelişim ya da ahlaki ikilem adı verilen bu yaklaşım, Lawrence Kohlberg'in ahlakın altı aşamalı değişmez, sıralı bir sürecini haritalayan üç seviyeli ahlaki gelişim teorisine dayanmaktadır. Öğrencilerin ahlaki akıl yürütme becerilerinin aşağıdan yukarı basamaklara doğru geliştirilmesi hedeflenen bu yaklaşımda, okul temelli bir toplum yaratmak ve sınıfları öğrencilerin ahlaki ikilemleri/çatışmaları yaşadığı, tartışma yapabildiği demokratik ortamlar haline getirmek temel amaçtır (Jones, 2009: 5). Ahlaki ikilem, birden fazla değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Bu problemler, gerçek yaşantılardan hareketle oluşturulacağı gibi kurgulanmış bir metin ya da tarihi olaylarla ilgili problemlerden de oluşabilir. Bu kurgunun içerisinde değer içerikli bir ana fikir yer almaktadır. Bu yöntemle öğrencilere ahlaki ikilem içerisine düşecekleri hikâyeler verilerek sahip oldukları ahlaki değerlerini ortaya çıkarmaları veya durumları karşılaştırma yapmaları fırsatı verilir. Öğrenci kendi içinde çatışan değerler arasında seçim yapmak durumundadır (Kohlberg, 1975). Bu yaklaşımda dersler, ikilem tartışmaları üzerine devam eder. Sınıf içerisinde büyük gruplar arasında ikilem tartışmaları yapılacağı gibi bireysel cevaplarla da yapılabilir.

Ahlaki gelişim konusunda oldukça geniş kapsamlı ve çarpıcı araştırmalar yapan Lawrence Kohlberg, Piaget'nin zihin ve ahlak gelişimi alanında ortaya attığı dönemleri de dikkate alarak, ahlaki gelişimi irdelemiştir. Piaget ahlaki gelişimi inşa süreci olarak tanımlarken, Kohlberg evrensel ahlaki ilkeleri, keşif süreci olarak değerlendirmektedir. Yanı sıra, Piaget anlattığı hikâyelerde davranış ve fikir arasında bir ayrım gözetmezken, Kohlberg deneğin zihnindeki çatışmaları anlamaya yönelik varsayıma dayalı öyküler anlatmaktadır. Bu amaçla, çocukların ve yetişkinlerin ahlaki yapılarını belirleyici olan ahlaki ikilemlerden faydalanılmıştır (Selçuk, 2000).

Harvard'dan Lawrence Kohlberg 1956'da 50 çocuk üzerinde ahlaki gelişim konusunda çalışma yapmıştır. Kohlberg "yetişkinliğe doğru ilerledikçe ortaya çıkan ahlaki akıl yürütmedeki değişimleri haritalamak için çocuk ve genç ergenlerden oluşan 50 kişiyle röportaj yapmış ve 3'er yıl arayla aynı bireylerin ahlaki gelişimleri konusunda değişimlerini inceleyerek ilerleme kaydetmiş olan bazı üyelerinden 6 basamak oluşturmuştur. 20 yıllık uzunlamasına araştırmasına dayanarak Kohlberg, eğitime değer veren ahlaki gelişim yaklaşımının temelini sağlayan bir dizi ahlaki akıl yürütme aşamasını grafik olarak tanımlamış ve basamaklar halinde yayınlamıştır (Lickona, 1977: 4). Kohlberg yaptığı araştırmada, kurgulanmış ya da gerçek hikâyelere farklı yaş gruplarındaki deneklerin farklı cevaplar verdiğini saptayarak üç düzeyli bir ahlak gelişim basamağı oluşturmuştur. Her bir basamak ise kendi içerisinde iki farklı evreyi temsil eden tablo, toplamda altı basamaktan meydana gelmektedir." Bu düzeyler (Kohlberg, 1971: 1):

I. Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde birey, kültürel kuralları; "iyi, kötü, yanlış bilir." Fakat olayları sonuçlarına göre değerlendirir.

1. Evre: Ceza - İtaat Yönelimi (4-5 yaş): Cezadan kaçındığı için kurallara uyar.

2. Evre: Çıkara Dayalı Alış-Veriş Yönelimi (6-9 yaş): Ödüle ulaşmak için kurallara uyar.

II. Geleneksel Düzey: Bu düzeyde toplumsal düzen dikkate alınmaktadır. Bir davranışın toplum düzenine etkisi düşünülmektedir. Burada ailenin, toplumun, vb beklentileri de dikkate alınır.

3. Evre: *Kişiler Arası Uyum “İyi çocuk” Yönelimi (10–15 yaş):* İyi çocuk evresinde olup başkalarının onayını almak ve iyi görünmek için kurallara uyar.

4. Evre: *Yasa ve Düzen Yönelimi (15–18 yaş):* Otoriteye, sosyal kurallara ve kanunlara suçluluk ve dışlanma kaygısından dolayı uyar.

III. Gelenek Ötesi Düzey (İlkeli Seviye): Bu düzeyde kişi toplumu “aşmış”, daha büyük değerleri dikkate almaya başlamıştır. Ahlaki değer ve ilkelere göre hareket etmektedir.

5. Evre: *Sosyal Anlaşma (Hukuki Yönelim) (18–20 yaş):* Davranışlarına insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan ahlaki ilkeler yön verir. Eleştirir, düşünür ve karar verir.

6. Evre: *Evrensel Ahlaki Etik ve İlkeler Yönelimi (20-):* Davranışlarına insan hakları, eşitlik, demokrasi, özgürlük gibi evrensel ilkeler yön verir.

Kohlberg’in adalet anlayışı, Kant ve Rawls gibi filozofların yanı sıra, Gandhi ve Martin Luther King büyük ahlaki liderlerin ahlak anlayışını temsil eder. Kohlberg'e göre bu insanların adalet ilkeleri, tarafsız bir şekilde tüm insanlığın, temel onuruna saygı duyma ve eşitliğine dayanır. Adalet ilkeleri evrenseldir ve bir kısım insanlara yardım eden fakat diğer insanlara zarar veren yasalar için oy kullanmayız diyerek, evrensel ahlak ilkelerini özetlemiştir.

Kolberg, gelişim evrelerini belirlerken, Ahlaki ikilem (dilemma) adını verdiği çalışmasını bir dizi akıl yürütme hikâyeleri üzerinden tamamlamıştır. Çalışmada, öğrencilere ahlaki ikilem içerisine düşecekleri gerçek ya da kurgulanmış bir hikâye verip, arkasından hikâye ile ilgili sorular sorarak, onların ahlaki değerlerini ve çatışmalarını belirleme yoluna gitmiştir. Burada öğrenci ya da denek, olayla ilgili karar verirken bir ahlaki ikilem içerisine düşerek karar almaktadır.

3. Değerler Eğitimi

Değerlerin istikrarlı olarak aktarılmaya devam ettiği sanayi öncesi toplumlarda değer aktarımında en büyük sorun, eski nesillerin çocuklara, doğru değerlerin yanı sıra yanlış değerleri de aşılacaklarıydı. Bu dönemde çocukların kurallardan bağımsız özgürce değer almaları, ata değerlerini devam ettirmelerinin yanında yanlış değerlerle yoldan çıkma ve terörize olmaları anlamına da gelmekteydi. Fakat Sanayi devriminin şok dalgaları ile birlikte yeni koşullar, yeni nesiller için yeni değer taleplerini ve öğretim modellerini kaçınılmaz kıldı. Özellikle kültürel görecelik ve bilimsel tarafsızlığın ön plana çıkmaya başlaması, geleneksel değerleri arka plana attı. Bu süreçte devletler, milli eğitim sistemleri oluşturarak değer sistemlerini milli politikalarına göre belirlemeye çalıştılar. Değişen anlayışla birlikte eğitimciler eski sistemden geri adım atarak, öğrencilerin kendi fikrini oluşturmalarına müsaade ettiler. Fakat yine de birçok öğretmen, eski geleneklerini devam ettirerek ders kitaplarında ya da müfredatta olmayan değerleri aşılama devam ettiler. Kohlberg ve Selman (1972: 5) bunun temel sebebinin öğretmenlerin resmi müfredata işe yaramıyor ve değersizmiş gibi davranmasından kaynaklandığını öne sürmektedir. Bununla birlikte bugün öğretmenlerin müfredatı görmezden gelmesinin sebebi; müfredatlarda çağın ve içinde bulunduğu toplumun gereksinimlerinin yakalanamamış olması da önemli bir etmen olarak göze çarpmaktadır. Nitekim ülkemizde uygulanan eğitim programlarına bakıldığında; milli kültür ve değerlerden uzak, batı etkisinde çalakalem hazırlanmış, toplumun ihtiyaçları, inanışları ve adetlerin görmezden gelindiği, milli genlerden uzak bir üslup ve içerik görülecektir. Oysa hem içinde bulunulan çağın gereklilikleri hem de ait olunan milletin temel ve milli gereksinimleri dikkate alınarak programlar hazırlamak, eğitimin milli hedeflerinin yanı sıra değer eğitiminin de başarılı olmasında temel basamaklardan birini oluşturur. Diğer yandan toplumun temel değerleri geri planda tutulup başka ülkelerin veya toplulukların programlarını esas alarak müfredatlar veya programlar belirlemek, her topluma aynı beden ve aynı tarzda elbise giydirmenin daha entelektüel bir şekli olacaktır. Bu konuda Mustafa Kemal Atatürk'ün “kültür, zeminle orantılıdır. O zemin, ise milletin karakteridir” sözünden hareketle, karakterimize uygun değerler belirlemek Türkiye için bir zorunluluktur. Nihayetinde

değerler eğitiminin Milli Eğitim Sistemi'nden başlayarak aile, öğretmen, okul, çevre, iletişim araçları, toplum gibi birçok ayakları vardır. Başarılı olmak için tüm bu unsurların eş güdümlü bir şekilde hareket etmesi ve süreklilik gerekmektedir.

Değerler, sadece toplumsal düzeninin bir yansıması değildir. Aynı zamanda bireyin evrensel tutuma sahip olmasını sağlayan olgulardır. Birey, değer eğitimi vasıtasıyla dünyayı daha iyi tanıyan, dünyadaki gelişmeleri takip eden bir konuma yükselir. Nitekim değerler eğitimi, bireyin sadece kendine ve topluma karşı değil, tüm insanlığa yönelik olumlu bir bakış açısı kazanmasını sağlar. Zira adaletin, saygının, sevginin, hoşgörünün yardımseverliğin olmadığı topluluk yoktur. Günümüzde yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişim ve gelişmelerin nihayetinde bireylerin etkili ve verimli iletişim kurmaları, yaşanan sorunlara etik kurallara uygun çözüm bulabilmeleri için değer eğitimi oldukça önemlidir (Kale, 2007: 316). Diğer bir ifadeyle değer eğitiminin doğasında başkalarına yardımcı olma anlayışı vardır. Daha geniş bir anlamda eğitim kurumları bireylere aktardıkları; bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla diğer bireylere yardım etmeyi amaçlar. Ayrıca değer eğitimi, insanların daha karakterli bir hayat sürüp, mutlu olmasını (Kirschenbaum, 1995: 14) sağlayarak, tüm insanlığa evrensel bir el uzatma biçimidir. Yukarıda ifade edilen unsurların haricinde, değer eğitiminin gerekliliğini gösteren bir diğer unsur da değerlerin insani hedeflere ve değerlere ait iç görünümü kazanılabilme sürecine katkıda bulunmasıdır. Bu yüzden Maslow'a göre (1996: 68), değer eğitimi sadece bilişsel alanın değil, duyuşsal ve davranışsal boyutu da ilgilendiren tüm insani donanımların kullanılmasını içermelidir.

Değer eğitimine yönelik birçok tanım ve açıklama vardır. Özetle literatürde değer eğitimi ve değerler eğitimi olmak üzere ikiye ayrılır. Değer eğitimi, belirli bir takım değerlerin aktarımı ve benimsetilmesi, değerler eğitimi ise kişinin kendi değerlerinin farkına varması yönünde çalışmalar olarak tanımlanmıştır (Bacanlı ve Dombaycı, 2012: 890).

Tapper (2007) değer eğitimini, öğrencilerin kabul edeceği veya ret edeceği değerlere karara vermek için eleştirel düşünmesini kapsayan bir değer öğretim yöntemi olarak tanımlarken (Akt: Uysal, 2008: 8), Demircioğlu ve Demircioğlu da

(2014) değer eğitimini, içinde bulunulan toplumun kabul ettiği değerleri aktarma, benimseme ve aşılama süreci olarak ifade etmiştir. Son olarak Akbaş (2004: 677), demokratik bir toplum için başarının temel şartının değer eğitimi olduğunu vurgulamıştır.

Toplumsal yapıyı oluşturan sosyal kurumların bütünü kendine özgü değerlere sahip olduğu bilinmektedir (Özensel, 2004: 219). Değer eğitiminin tam manasıyla amacına ulaşabilmesi için bu kurumların tamamı; aile, okul, çevre ve toplumsal kurumlar işbirliği içinde çalışmalıdır (Yıldırım ve Akpınar, 2016: 23). Daha geniş anlamda, aileler değerlerin ilk kazanıldığı yerdir. Okullar, ailede edinilen değerlerin pekiştirildiği ve yeni değerlerin edinildiği sosyal ortamlardır (Hökelekli ve Gündüz, 2004: 389). Çevre, bu değerlerin genişleyerek uygulanma alanı bulduğu yerdir. Son olarak toplumsal kurumlar ise bütün bu değerlerin organize bir şekilde planının yapıldığı ve uygulandığı ortamlardır. Bu noktada değer eğitiminde bu unsurların tamamının işlevsel olması gerekmektedir. Bu unsurlar dışında bir de değer öğretiminde temel sorumluluk sahibi olan ve değerlerin ilk aşılamaçılarından birisi olan öğretmenler vardır. Değer öğretiminde en büyük sorumluluk öğretmenlerin omuzlarına yüklenmiştir. Bu açıdan öğretmenler; içinde bulunulan toplumun temel ve milli değerlerinin yanı sıra çağın evrensel değerlerini bünyesinde barındıran ve aktaran kişi olarak, çağdaş eğitim uygulamalarına dayalı bir yöntemle nesillere değer aktarma görevini üstlenmiştir.

Değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin yapması gerekenler şu şekilde sıralanmaktadır (Tyree ve Vence, 1997; akt. Dilmaç, 1999: 23);

- ✓ Örnek olmalı,
- ✓ Sınıf ortamında sosyal birliktelik oluşturmali,
- ✓ Öğrencilere sorumluluk vererek, onların ahlaki olarak gelişimlerini sağlamalı,
- ✓ Öğrencilere bazen cesaret vermeli bazen da cezalandırma yoluna giderek değer aşılmalı,
- ✓ Onlara karar alma fırsatı vermeli,
- ✓ Onlara bildiklerini paylaşım imkânı sunmalı,

- ✓ Onları birlikte araştırmaya heveslendirmeli,
- ✓ Öğrencilere tartışma ve paylaşma alanları açmalıdır.

Sâtı Bey, insanı değerli kılan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğin; iyi, kötü, vazife, vicdan, hak, sorumluluk gibi kavramlarla örülmüş ahlak değerleri olduğunu vurgularken, çocuklarda erken yaştan itibaren sağlam bir irade oluşturmak için temel sorumluluğun öğretmenlere düştüğünü ifade eder. Satı Bey'e göre öğretmen; kararlı, azimli ve atak olmak suretiyle öğrencilere model olmalıdır. Davranışlarında özgür olmayan, ebeveyninin ve öğretmenin emrine tâbi olan bir çocuk zaman sonra kendi iradesiyle hareket edemeyecek duruma gelir. Çocukları böylesi sıkı denetimlere maruz bırakmamak gerekir (Başar, 2003: 52-58).

His ve temayüllerin eğitime de dikkat çeken Sâtı Bey'e göre öğretmenler, çocuklarda iyi olan düşünce ve davranışları benimsetip, kötü hislerin doğmasına fırsat vermemeli, iyi hislerin çocuğa kazandırılmasını sağlayacak ortamlar hazırlamalıdır. O, bu konuda tarih dersinin ahlâk eğitimindeki yerine büyük önem verir. Ahlâkî hisler ile vatan sevgisini birlikte kullanmak suretiyle vatan sevgisinin ahlâkî olgunluğun bir sonucu olduğunu ifade eder (Başar, 2003: 58). Türk Eğitim tarihi içerisinde önemli basamaklardan birini temsil eden Satı Bey'in eğitim, ahlak ve değer öğretimi görüşleri, Türk Milli Eğitim sistemine ve öğreticilerine yol göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Değerler eğitimi, sadece öğretmen ve öğrencilerin değil, aynı zamanda psikologların, sosyal psikologların, sosyologların, filozofların ve siyaset bilimcilerin de doğrudan veya dolaylı olarak katılımını gerektirmektedir. Onların fikirleri; kitapları, makaleleri, haber bültenlerine; filmleri, ofisleri, konferansları, hizmet içi programları, yöntem kurslarına ve gayri resmî diyaloglara konu olmuştur. Filmler, film şeritleri, kayıtlar, teypler, el kitapları, masal kitapları, mini kurslar ve bütün programların içinde bulunduğu materyaller, değerler ve değerler öğretiminin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edecek biçimde tasarlanmalıdır (Superka vd., 1976). Bu şekilde ancak değer eğitimi tabana, ülke sathına yayılabilir ve amacına ulaşabilir.

Bugün teknolojik gelişmelerin neticesinde dünya görüşlerimiz ve inançlarımızda birtakım değişiklikler olmakla birlikte, inanç ve görüşlerimizin de teknolojik gelişmeleri yönlendirdiği bir gerçektir. Bununla birlikte teknolojik gelişmelerin, sosyal gelişmelerden daha hızlı gelişmesi, sosyal ve hareketli bir varlık olan (Erol ve Akpınar, 2021: 2) insana ait değerlerin tehlikede olması anlamına gelmektedir. Bu karşılıklı gelişim döneminde doğru tavır ise manevi değerler ile maddi değerlerin gelişiminin dengeli yürütülmesidir. Eğer bu başarılabilirse, insani değerleri edinme sürecimiz daha hızlı olacak ve içinde olduğumuz toplumun yaşam standartlarını da yükseltmiş olacağız (Güngör, 1995: 197-198). Diğer taraftan değerlerden arınarak bütünüyle teknolojik olmak ya da yalnızca geleneksel ve alışagelmış olana bağlanmak, eğitimi yalnızca teorinin aktarımı olarak düşünmek, iste tüm bunlar değerler karmaşasına neden olmaktadır. Nihayetinde günümüz eğitim sisteminde değerlerden ve ahlâki tutumlardan uzaklaşma yolunda bir eğilim ve insani değerlerden yoksun olma gibi belirtiler görülmektedir (Dilmaç, 1999: 27). Topçu (1997: 12-17), “Gençlik, geleceğin tohumudur. Bu tohumun özüne bakarak yarınımızı keşfetmek zor olmayacaktır. Her devrin gençliği, kendi enerjisini harcayabildiği filemde yaşıyor. Millet bünyesinde inkılâplar, okulda başlar. Her milletin okulu, kendine özgüdür. Millî okullar, zihniyet ve örflerde, hatta binasının yapı tarzıyla kendini başka milletlerin okullarından ayırır” ifadesiyle milli eğitimin, değerlerin ve çağın gereklerine göre şekillenmesi gerekliliğinin altını çizmektedir.

3.1. Türk Milli Eğitiminde Değerler

Değerler, öğretim programlarının yönünü belirleyen temel ilkeler bütünüdür. "Değerlerin kökleri; geleneklerimiz ve geçmişimiz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugüne ve geleceğe uzanmaktadır. Temel insani özellikleri meydana getiren değerler; hayatın doğal sürecinde ve karşılaşılan sorunlarla başa çıkmada harekete geçmemizi sağlayan gücün ana kaynağıdır. Bir toplumun geleceği, toplum değerlerini içselleştirmiş ve bu değerleri sahip olduğu becerilerle ete kemiğe bürümüş gençlerindedir. Bundan dolayı eğitim sistemleri, toplumun her ferdine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarıyla gösterme becerisini kazandırmayı amaçlar. Eğitim, yalnızca akademik anlamda başarılı, belirli bilgi,

beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Eğitimin ana amaçlarında biri de temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Bu yönüyle de eğitim, yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileme gücüne sahip olmalıdır. Bunu belirlenen değerleri kazandırma amacı çerçevesinde, öğretim programları eliyle yerine getirir. "Eğitim programı ise; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, sınıf dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm etmenleri göz önüne alınarak hazırlanır. Bundan dolayı öğretim programlarında değerler; ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak düşünülmemiştir. Aksine bütün eğitim sürecinin ana amacı ve ruhu olan değerler, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır" (MEB, 2018: 4). Türk Milli Eğitimi Sistemi'nde öğretim programları; bu ilke, kurallar ve değerlerden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Milli eğitim bünyesinde yer alan okulların kültürleme boyutundaki hedefi, toplumun değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasıdır (Özçelik, 1987: 9). Bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin kıymet verdiği ve eğitim sistemine yansıttığı değerlerle başlar. Bu değerler eğitimin kapsamını, hedeflerini ve yönünü tayin eder. Eğitim sistemi ise bu amaçlara ulaşmak için faaliyet gösterir (Doğan, 1997: 18). Eğitim sisteminde belirlenen genel hedefler ülkenin ve toplumun milli birlik ve bütünlüğünü de yansıtarak o ülkenin geleceğini belirler. Bu yüzden eğitimde genel hedefler tespit edilirken, aynı zamanda eğitimin değerleri de belirlenmiş olur. Bu anlamda ideal bireyin niteliklerini yansıtan genel hedefler, tüm okul türlerinde dikkate alınmak ve öğretim süreçlerine yön vermek zorundadır (Akbaş, 2004: 87).

Günümüzde değer eğitimi, dünyanın her yerinde farklı kavramlar ve farklı yöntemler içerisinde hazırlanan programlar eliyle kazandırılmaktadır. Değer eğitime yönelik dersler bugün farklı ülkelerde: "Ahlak eğitimi, karakter eğitimi, normlar eğitimi, yurttaşlık eğitimi, etik eğitimi, değer eğitimi" gibi benzer başlıklar adı altında verilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca bazı ülkelerde yurttaşlık eğitimi içerisinde verilmeye çalışılırken bazılarında bağımsız ders olarak da yer almaktadır.

Türkiye'de değerler eğitimi uygulamaları çok eski tarihlere kadar uzanmaktadır. Nitekim II. Meşrutiyet döneminde ayrı bir ders olarak, "Musahabat-ı

Ahlakiyye (Tarihiyye, Sıhhiyye ve Medeniyye)" adı altında okutulmaya başlanmış (Yazıcı, 2006: 514), daha sonra 1922'de "Malumat-ı Medeniye," 1924'te ise "Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye" adındaki yurttaşlık derslerinin içerisinde verilmeye devam edilmiştir.

Yakın dönemde değerler eğitiminin Türkiye'deki ilk uygulamaları ise UNESCO tarafından desteklenen ve "Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)" adı altında 1995'te Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü kutlamaları için hazırlanan uluslararası bir projeye dayanmaktadır. Bu proje kapsamında "Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı," 2010'da valiliklere ve tüm ilk ve orta dereceli okullara; 2010-2011 Eğitim Öğretim yılının ilk haftasında "okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında" ders içi ve ders dışında, değerler eğitimine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesine ilişkin bir genelge yayımlamıştır (Cihan, 2014: 433).

Genelgede değerler eğitimi yönergesinin kapsamı, dayanağı ve amaçları şu şekilde sıralanmıştır (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010):

- ✓ "Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,
- ✓ Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
- ✓ Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu vatandaşlar olarak yetiştirmek,
- ✓ Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,

- ✓ Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak beden ve ruh sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için bilimsel süreçlere ve ahlakî değerlere uygun olarak karar verme alışkanlığını kazandırmak,
- ✓ Öğrencilerin kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, plânlı çalışma alışkanlığına ve eleştirel bakış açısına sahip, estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olmalarını sağlamak,
- ✓ Öğrencilerin kendisine, ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilecek yapıda bireyler olarak yetiştirilmesini sağlamak,
- ✓ Öğrencilerin kişisel, toplumsal tüm kaynakları ve zamanlarını etkin, yerinde ve verimli kullanmalarını sağlamak,
- ✓ Öğrencilere temel insanî değer ve erdemleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olmak,
- ✓ Öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak,
- ✓ Öğrencilere Türk dilini sevdirecek, dilimizdeki yozlaşmaların önüne geçilmesini sağlamak,
- ✓ Her öğrencinin biricik ve tek olmasını, bu tek ve biriciklerin çoklar olabilmesini ve okullarımızı çoklar içinde özel olmayı sağlayan bir yaşam merkezi durumuna getirmeyi sağlamak,
- ✓ Öğrencilerimizin millî, manevî ve evrensel değerleri hayata geçirmelerini sağlayarak toplumsal dayanışma ve bütünleşmeye katkı sağlamak,
- ✓ Değerlerimizin gelecek nesillere aktarılmasındaki önemli görevi yerine getirerek artan ve değişen risk ve tehditlerden bireysel ve toplumsal korunmayı sağlamak."

Dayanağını "1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundan" alan, "Değerler Eğitimi Projesinin" okullarda yürütülmesinden, "İl Proje Yürütme Kurulları, İlçe Proje Yürütme Kurulları ve Okul Proje Yürütme Kurulları" sorumludur.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2010'da valiliklere ve tüm ilk ve orta dereceli okullara gönderdiği genelgede; işlenecek değerleri belirleyerek İl Yürütme Kurullarına

değerlerin işleniş sırasını değiştirme yetkisi vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği değerler aşağıda yer almaktadır" (MEB, 2013):

Tablo 2.5. 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı MEB Tarafından Belirlenen Değerler

Değerler		
Sevgi	Empati	Yardımlaşma
Sorumluluk	Adil olma	Dayanışma
Saygı	Cesaret	Temizlik
Hoşgörü	Liderlik	Doğruluk
Duyarlılık,	Nazik olmak	Dürüstlük
Özgüven	Dostluk	Aile birliğine önem verme
Bağımsız ve özgür düşünme	İyimserlik	Estetik duyguların geliştirilmesi
Misafirperverlik	Vatanseverlik	İyilik yapmak
Fedakârlık	Selamlaşma	Alçakgönüllülük
Çalışkanlık	Paylaşımçı olmak	Şefkat - merhamet
Kültürel mirasa sahip çıkma"		

Türkiye’de bugün değerler eğitimi hem birtakım dersler içerisinde yerleştirilmiş örtülü bir şekilde verilirken hem de öğretim programlarda yer alan doğrudan değerler eliyle yürütülmektedir. Ülkemizde değer eğitimi programları, özellikle 2000’li yıllardan sonra hız kazanmış; değerlere genel anlamda; "Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" gibi derslerin yanı sıra, diğer öğretim programlarının içerisinde de örtük olarak yer verilmiştir. Ayrıca 2012’den itibaren müfredatta yer alan “yurttaşlık, demokrasi ve insan hakları” dersinde de doğrudan değerlere yer verilmektedir.

Son yıllarda küresel anlamda yaşanan sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmeler; toplumun geleceği ve üretken unsurları olan öğrencilerin sahip olması gereken yeterlilikleri ve becerileri bütünüyle değiştirmiştir. Nitekim bu dönemde, öğrencilerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve değerlerin yanında bunları edinme sürecinin farkında olmaları da önemlidir. Bu anlamda gelecek nesillerin daha donanımlı yetişme ihtiyacı müfredatların yenilenmesini gerekli kılmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

Müfredat yenileme çalışmaları kapsamında 2017’den itibaren Milli Eğitim Bakanlığı temele aldığı eğitim felsefesinde bazı yeniliklere gitmiştir. Bu yeniliklerde

öncelikle müfredatın çağın yeterliliklerini karşılaması, birey ve toplumun gereksinimlerini gidermesi amaçlanmıştır. Eski müfredatlardan farklı olarak yenilenen müfredatta ana unsur, değerler ve değer eğitimi olmuştur. Nitekim yeni programda; değerlerin derslerden, kazanımlardan ve konulardan kopuk olmaması gerektiği; öğrenciler için okul içinde ve okul dışında değerlere yönelik pratik fırsatların gerekliliği, değer aktarımında okul aile iş birliğinin önemi vurgulanmıştır. Bu kapsamda konuyla ilgili müfredat taranarak, öğrencilere aktarılacak istenen eğitim öğretim hedefleriyle ilişkilendirilmiş, milli, manevi ve evrensel on kök değer belirlenmiştir. Bu on kök ya da ortak değerler şunlardır: "(Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017: 24).

Tablo 2.6. Yenilenen Müfredatlarda Değerler ve Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar

Değerler	Değerlere İlişkin Bazı Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşitlik, paylaşma...
Dostluk	Diğerkâmlık, güven, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilirlik, sözünde durma...
Öz Denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven, gerektiğinde özür dileme...
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
Saygı	Alçakgönüllülük, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, insanlara değer verme, karşısındakinin konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık, merhamet...
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
Vatanseverlik	Çalışkanlık, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadakat, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...
Yardımseverlik	Cömertlik, iş birliği yapma, merhamet, misafirperverlik..."

Yukarıda belirlenen ortak değerler (kök değerler), yeterlilik ve beceri çerçevesinde; "ilköğretim düzeyinde 17, lisede 24, imam hatip ortaokul ve liselerinde 10 olmak üzere toplam 51 ayrı müfredat" yenilenmiştir. Bu yenilenen müfredat programlarında da ortak değerlerin, temel değer olarak örtük bir şekilde öğrencilere aktarılmasına karar verilmiştir.

Ayrıca her dersin öğretim programında yer alan giriş bölümünde "Değerlerimiz" başlığı altında; on kök değerden, bu değerlerin işlevlerinden, nasıl aktarılacağından, kapsamından ve öneminden bahsedilmiştir. Bu bağlamda Milli

Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı son öğretim programının diğer müfredatlardan daha kapsamlı ve ayrıntılı ele alınmış olduğu söylenebilir. Ayrıca değer eğitime, eğitim öğretiminin her kademesinde, örtük veya doğrudan yer verildiği, değerlerin güncellenmesi, kazandırılması ve devamlılığı ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Nihayet mevcut müfredatlar, öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki gelişmelerin sonucu olarak, çağın gerektirdiği şekilde bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek biçimde yenilenmiştir. Bu değerler aynı zamanda, hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle beraber milli eğitim sisteminde ve eğitim ortamlarında gelenekten geleceğe hayat köprüsü olacaktır.

3.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Değerler

"Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme-öğretme, teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, onu gündelik hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi öngörmektedir" (MEB, 2018: 4). Hızla değişen dünyaya ve bilime ayak uydurabilecek, diğer ifadeyle yukarıda tarifi öngörülen bireyi yetiştirecek olan da, ülkelerin kollarına has eğitim sistemleridir. Her ülkenin eğitim sistemleri içerisinde özellikle devletlerin devamlılığını sağlayan temel "yurttaşlık eğitimi" odaklı dersler vardır. Bu derslerin bütün eğitim sistemlerinde temel amacı, iyi vatandaş yetiştirmektir. Kendi devamlılığını sağlayan bu eğitim programına genel anlamda "Vatandaşlık Eğitim Programı" adı verilir. Devletler, vatandaşlık eğitim programı kapsamında eğitim programlarına bazı dersleri dâhil ederler ve bu dersler aracılığıyla eğitim faaliyetlerini sürdürürler. "Nitekim Fransa'da Dünyayı Keşfetme, Vatandaşlık Bilgisi, Tarih ve Coğrafya; Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Güney Kore, Kanada ve Avustralya'da Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya; İngiltere, Lüksemburg ve Danimarka'da Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri bu amaçla okullarda okutulmaktadır. Türkiye'de ise iyi vatandaş yetiştirme programı Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Bilgisi,

Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih ve Coğrafya dersleri" (Ulusoy ve Tay, 2011: 60) kapsamında yürütülmektedir.

Günümüzde bu dersler, sadece toplumsal ihtiyaçları karşılamakla kalmayıp aynı zamanda bireysel gelişimin de temel dinamiklerini oluşturur. Bu derslerin genel amacı; gelenekten beslenerek, geleceğe doğru hızla ilerleyen bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ışığında; bilgi, beceri ve karakterin yanı sıra ulusal ve evrensel değerlerle bütünleşerek olgunlaşan donanımlı bireyler yetiştirmektir. Böylelikle toplumsal ve bireysel gelişmişliğin temelini atan, ülkelerin milli politikalarından hareketle devamlılığının sağlanmasında önemli rol üstlenen bu dersler, eğitim sistemlerinin de odak noktasını oluştururlar. Nitekim bu noktada toplumda çatı görevi üstlenen derslerden biri de "Sosyal Bilgiler" dersidir.

Sosyal Bilgiler dersinin kapsamı içerisinde yer alan alt disiplinlerden biri de vatandaşlık eğitimidir. Çünkü "Sosyal bilgiler" dersinin öncelikli amacı “iyi ve etkili vatandaş” yetiştirmektir. Bu ders özünde tarih bilinci, milliyetçilik (Tay, 2017: 480) ve milli değer aktarımı olan bir derstir. Nitekim Sosyal Bilgiler öğretiminin genel amaçları, ülkelerin eğitim politikalarına yön veren hedefler doğrultusunda oluşturulmuştur (Öztürk, 2007: 31). Sosyal bilgiler dersinin bu temel misyonu doğrultusunda; "iyi vatandaşlar yetiştirmek için öncelikle milli değerlerini benimseyen, evrensel değerleri (barış, insan hakları, demokrasi gibi) destekleyen vatandaşların yetiştirilmesi gerekir" (Kan, 2010: 187). Bu dersin disiplinler arası yaklaşımla iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlaması, aynı zamanda değer eğitiminin amaçları ile örtüşmektedir. Bu bakımdan etkili bir değer eğitiminde "Sosyal Bilgiler" dersinin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, ekonomik, sosyal ve kültürel hayatı derinden etkilemektedir. Dolayısıyla bireysel ve toplumsal alanda değişim kaçınılmazdır. Değişime direnmek yerine, onu olumlu bir biçimde yönlendirmek gerekir (İçen ve Akpınar, 2012: 277). Bu durum değerler eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Değer eğitimi, ilk ailede başlar daha sonra okul bu görevi devralır (Keskin, 2008). Öğretim programları eliyle de çocuklara değer kazandırma işlemi her kademedede farklı yöntem ve tekniklerle sürdürülür. Bu bağlamda

Türkiye’de ilköğretim basamaklarında değerlerin çocuklara aktarılmasında en önemli derslerden birisi hiç şüphesiz Sosyal Bilgiler dersidir. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimindeki temel rolünün daha iyi anlaşılabilmesi için dersin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen özel amaçlarının ortaya konulması, açıklanan ifadelerle temel bir dayanak olacaktır. Bunlar, "1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak" şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2018: 8):

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin aşağıdaki nitelikleri kazanmaları amaçlanmaktadır:

- 1) "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
- 2) Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
- 3) Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
- 4) Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
- 5) Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
- 6) Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
- 7) Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
- 8) Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,

- 9) Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
- 10) Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
- 11) Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
- 12) Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
- 13) Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
- 14) Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
- 15) İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
- 16) Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
- 17) Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
- 18) Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması."

Değerler eğitiminde Sosyal Bilgiler dersinin önemini belirten bir diğer yaklaşım ise "ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin (NCSS)" Sosyal Bilgiler dersi için belirlediği temel amaç cümlesidir. NCSS'ye göre Sosyal Bilgiler dersinin amacı; "...toplumsal yaşama katılım için gerekli olan bilgi, beceri ve *değerleri* içselleştirmiş; demokratik bir bilinç kazanmış etkin vatandaşlar yetiştirmektir" şeklinde belirtmektedir (Keskin ve Keskin, 2019: 24). Bu genel amaç ifadesi Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin önemini ortaya koymaktadır.

Gazi Mustafa Kemal Atatürk, “Türkiye Cumhuriyeti’nin temeli kùltürdür” (Kocatürk, 2007: 246) diyerek, ùlkenin temelini kùltürel bir zemine bağlar. Bu zemini oluşturan yapılardan bir tanesi de değlerlerdir. "Değler, öğretim programlarının perspektifini oluşturan ana ilkelerin toplamıdır. Değlerin kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özellikleri oluşturan değler, hayatın rutin akışında ve karşılaşılan sorunlarla başa çıkmada eyleme geçilmesini sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır" (MEB, 2018: 4). Bu kaynağı verimli kullanmanın en önemli ayağı da Sosyal Bilgiler Öğretim Programıdır.

Günümüzde özellikle ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler öğretimi, değlerin en iyi ve en etkin biçimde öğretilmesinde ve kazandırılmasında büyük rol oynamaktadır. İlköğretimde planlı bir biçimde değlerin öğretilmesi ve değlere yönelik tutum ve davranışların kazandırılması amaçlandığından sınıflar arasındaki farkın bu amacın bir sonucu olarak çıktığı düşünülmektedir (Durualp ve Durualp, 2012: 495). Nitekim okullarda kademeli bir şekilde sınıf düzeylerine uygun değ eğitimi verilmektedir. Yurttaşlık eğitiminde önemli bir yere sahip olan Sosyal Bilgiler dersi içerisinde geçmişten günümüze birçok değerin yer aldığı ve bunların öğretim programlarına yansıtıldığı bilinmektedir (Keskin ve Keskin, 2013: 51).

Türkiye’de değler eğitimi, uzun yıllar farklı disiplinler içerisinde örtük veya doğrudan programlara yansıtılarak verilmiştir. Türkiye’de cumhuriyetin kuruluşundan bu yana değ eğitimi en çok sorumluluk yüklenen dersler ise yurttaşlık eğitimi merkezli dersler ile 1968’den bu yana programlarda aralıklı da olsa yer alan Sosyal Bilgiler dersleridir. Tay ve Ünlü (2019: 316), Cumhuriyet döneminde "ilkokul Yurt (Yurttaşlık) Bilgisi derslerini, Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersini ve Sosyal Bilgiler Derslerinin" programlarını değ ve değler eğitimi açısından tarihsel olarak incelemişlerdir. İnceleme sonucunda; 1926, 1930, 1936, 1948, 1962, 1968, 1998 ve 2005 programlarında yer aldığı tespit edilen değleri tabloya aktarmışlardır. Bu tabloda yer alan 2018 Sosyal Bilgiler değleri ise müfredat değişikliği sonrasında çalışmamız vesilesiyle tabloya eklenmiştir. Tay ve Ünlü (2019: 317) tarafından hazırlanan değlerin yıllara göre gelişim ve değişim tablosu,

hem değerlerin günümüze doğru değişimini, hem de Yurttaşlık ve Sosyal Bilgiler derslerinde değerlerin konumunu göstermesi açısından önemlidir.

Tablo 2.7. Değerler ve Yıllara Göre Durumu (Tay ve Ünlü, 2019: 317).

DEĞERLER	2018	2005	1998	1968	1962	1948	1936	1930	1926
"Aile Birliğine önem verme	+	+	+	+	+			+	+
Adil olma		+							
Bağımsızlık	+	+	+						
Barış	+	+	+		+				
Özgürlük	+	+							
Bilimsellik	+	+	+	+	+	+			
Çalışkanlık	+	+	+	+	+				
Dayanışma	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Duyarlılık	+	+	+						
Dürüstlük	+	+	+	+		+	+	+	
Estetik	+	+	+	+	+				
Hoşgörü		+	+	+	+				
Misafirperverlik		+	+	+		+	+		
Sağlıklı olmaya önem verme		+	+						
Saygı	+	+	+	+	+	+	+		
Sevgi	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Sorumluluk	+	+	+	+	+				
Temizlik		+	+	+	+	+	+	+	
Vatanseverlik	+	+	+	+		+	+		+
Yardımseverlik	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Duygu ve düşüncelere saygı		+		+					
Türk büyüklerine saygı		+		+	+				
Doğa sevgisi		+							
Doğal çevreye duyarlılık		+	+	+	+				
Akademik Dürüstlük		+							
Bayrağa ve İstiklal Marşına saygı		+							
Tarihsel mirasa duyarlılık		+		+	+				
Kültürel mirasa duyarlılık		+	+	+	+				
Demokrasi (Demokratik olma)		+	+	+		+			
Evrensel Değerler		+							
Gelenek-Görenekler		+		+	+				
Ahlaklı olma					+	+		+	+
Milliyetçilik			+	+	+	+	+	+	+
Vatandaşlık Sorumluluğu			+	+	+	+	+	+	+
Medeni cesaret								+	
İşbirliği			+	+	+	+	+		
Milli bilinç			+	+	+	+			
Eşitlik	+		+						
Toplumsal düzenin				+		+			

sürmesini istemek	
Adalet	+
Tasarruf	+

Tablo incelendiğinde genel anlamda her bir programın bir öncekine kıyasla daha çok değer ve değerler eğitime yer verdiği görülmektedir. Bu kapsamda 1926 programında 9, 1930 ve 1936 programlarında 11, 1948 programında 16, 1962 programında 22, 1968 ve 1998 programlarında 26, 2005 programında 31 ve son olarak 2018 programında ise 24 değer ifadesi yer almıştır. Ayrıca tabloda da görüleceği gibi "sevgi, yardımseverlik ve dayanışma değeri" bütün programlarda yer almıştır. Diğer taraftan "adil olma, doğa sevgisi, akademik dürüstlük, Bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı ve evrensel değerler" sadece 2005 programında yer almaktadır (Tay ve Ünlü, 2019: 317). Son olarak "adalet ve tasarruf değerleri" ise ilk defa 2018 programında yer almıştır.

21. yüzyılın başından itibaren dünyada büyük çaplı küresel değişiklikler yaşanmıştır. Değişikliklerin başını teknolojik gelişmeler çekmekle birlikte dünya ekonomide, siyasal ve sosyal hayatta ve eğitimde büyük dönüşümler yaşamıştır. Hızla değişen ve gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, ilk etkisini eğitim üzerinde hissettirmiş, eğitime, eğitmene ve öğrenciye olan bakış açısı yön değiştirmiştir. Bu dönemle birlikte hızla eğitim programları güncellenmiş ve daha çağdaş ve yenilikçi eğitim programları tercih edilmiştir. Ülkemiz de 2000'li yıllardan itibaren küresel anlamda yaşanan bu gelişmelere kayıtsız kalmamış ve Milli Eğitim Bakanlığı eliyle 2004 yılından itibaren tüm eğitim programları yenilenmiştir. Bu yeni öğretim programlarında diğerlerinden farklı olarak, yapılandırmacı eğitim anlayışının ön planda olduğu, öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak eğitimi savunan yeni bir anlayış hâkimdir. Bu dönemde güncellenen eğitim programlarından birisi de "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıdır." Bu öğretim programı, 2005'te hazırlanıp uygulanmaya konulmuş, sonraki süreçlerde üzerinde bir takım değişiklikler yapılarak 2018'deki öğretim programı devreye girene kadar uygulamada kalmıştır.

2005 tarihli Sosyal Bilgiler öğretim programı genel anlamda değerlendirildiğinde diğer programlara kıyasla öğretim programının daha ayrıntılı ele alındığı görülmektedir. Ayrıca "kazanım, öğrenme alanı, beceri, kavram ve değer öğretimi, etkinlik, ara disiplinler ve ilişkilendirme" gibi birçok yeni ögenin varlığı göze çarpmaktadır (Ata, 2006). Bu açıdan bakıldığında 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın çağdaş eğitim uygulamalarından hareketle oluşturulduğu ifade edilebilir.

Değer eğitimi açısından bu öğretim programı değerlendirildiğinde ise geçmiş yıllara nazaran birçok gelişmenin programa yansıtıldığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ve programların bu yaklaşıma göre düzenlenmesiyle birlikte değer öğretimi programda daha önemli ve planlı bir hale bürünmüştür. 2005 tarihli Sosyal Bilgiler Programı önceki programlarla kıyaslandığında şu özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir:

- 1) Bu programla birlikte ilk defa değerler Sosyal Bilgiler eğitim programında doğrudan yer almıştır.
- 2) Evrensel değerlere ilk defa yer verilmiştir.
- 3) Bu programda, değer konusunu program içinde yer alan kazanım, etkinlik ve beceri konularıyla ilişkilendirilerek hem değer öğretiminin etkililiği hem de derse yönelik başarının arttırılması hedeflenmiştir.
- 4) 2005 öğretim programı, geçmiş yıllardaki programlardan farklı olarak öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir anlayışla hazırlanmıştır.
- 5) Bu programda değer olarak ifade edilen unsurların aynı zamanda kavram özelliği taşıdığı görülmüştür. Hem değer hem kavram özelliği olan ifadeler değer öğretimine verilen önemi ortaya koymaktadır.
- 6) 2005 programının öncekilerden en önemli farkı ise değerler ile ilgili bir açıklamanın yer almasıdır. Burada; Değerin tanımı, özellikleri, değer öğretim yaklaşımları ve öğretmene yardımcı olacak bilgilere yer verilmiştir.
- 7) 2005 öğretim programı değerler öğretimi açısından 2005'e kadar ki süreçte en planlı öğretim programı denilebilir (Tay ve Ünlü, 2019: 310-312).

Bu programda öğrencilere kazandırılması istenen değerler, ilk defa doğrudan yer almıştır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı ülkenin ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda 20 tane değer belirlemiştir. Bu değerler (MEB, 2005):

Tablo 2.8. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler"	
1) "Adil olma	11) Estetik
2) Temizlik	12) Aile birliğine önem verme
3) Özgürlük	13) Bağımsızlık
4) Saygı	14) Barış
5) Sevgi	15) Bilimsellik
6) Sorumluluk	16) Çalışkanlık
7) Misafirperverlik	17) Dayanışma
8) Vatanseverlik	18) Duyarlılık
9) Yardımseverlik	19) Dürüstlük
10) Sağlıklı olmaya önem verme	20) Hoşgörü"

Tabloda yer alan değerler, Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde belirlenerek hangi derste hangi değerler verilmesi gerektiği sıralanmış, yanı sıra hangi üniteye hangi değerlerin yer alacağı ve hangi değerlerin doğrudan verileceği kararlaştırılmıştır.

Küreselleşmeyle birlikte sınırların hızla ortadan kalktığı, insan hayatının kitle iletişim araçlarının etkisi altına girdiği günümüzde; toplumların bilgi alışverişleri ve yaşam tarzlarına yön verme arzularının sonucu olarak başta toplumsal, siyasal ve ekonomik durumlar olmak üzere birçok alanda değişimler yaşanmıştır (Çağlayan ve Kıratlı, 2017). Küresel ölçekte gelişen bu olaylar, Türkiye'yi de olumlu ve olumsuz birçok alanda etkisi altına almıştır. Nitekim tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de hissedilen bu gelişmeler; eğitim politikalarında, eğitim kurumlarında ve dolayısıyla eğitim programlarında çeşitli düzenlemelerin yapılması ihtiyacını beraberinde getirmiştir (Taş ve Kırıoğlu, 2018: 700). Bu bağlamda "mevcut öğretim programları, "öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda; çağın gereksinimlerini, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde güncellenmiştir" (MEB, 2017). Nitekim "Sosyal Bilgiler Eğitimi" çalışma alanında hazırlanan 2017 programı da güncellik ve zamansal duyarlılık ilkesi

doğrultusunda MEB eliyle yenilenerek, bireysel ve toplumsal açıdan mükemmele ulaşma gayesiyle (Koçoğlu ve Aydın, 2017: 62-63) "Talim Terbiye Kurulu'nun 19 Ocak 2018 tarih ve 12 sayılı kararı" ile kabul edilmiştir.

Günümüz eğitim sisteminde, öğretim müfredatları öğretmeninin başucu kaynağıdır. Çünkü öğretmen günlük veya yıllık ders planını öğretim müfredatına göre hazırlamak zorundadır. Ayrıca öğretmen alanına ait mevcut durumları, değişen içerik ve durumlara ilişkin bilgileri (Çoban ve Akşit, 2018: 479) öğretim müfredatları üzerinde takip etme imkânına sahiptir. "2017 tarihli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" da sosyal bilgiler öğretmenleri için başucu kitap niteliğinde düzenlenmiştir. Bu program; MEB'e göre (2017a), "günümüzün sosyal ve ekonomik ortamlarında etkin olabilecek, ülkenin uluslararası alanda rekabet gücünü arttıracak, sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve yenilikçi düşünebilen, yaşadığı topluma ve ülkesine samimi bir hisle bağlı, bilim ve teknolojiyi etkin şekilde kullanacak bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip, millî, manevi ve kültürel değerleri özümsemiş yurttaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir."

19 Ocak 2018'de kabul edilen ve 2018-2019 eğitim-öğretim döneminden başlayarak okullarda uygulamaya geçirilen 2018 tarihli "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı" özetle ele alındığında ilk olarak, 2005 programına kıyasla, daha sade hazırlandığı ve fazla ayrıntılara yer verilmediği ayrıca ara disiplinlerin kaldırıldığı tespit edilmiştir. 2005 tarihli programda 9 olan öğrenme alanı sayısı 2018 müfredatında 7'ye düşürülmüş ve araştırmamız için temel oluşturacak noktalardan birisi olan "Etkin Vatandaşlık Öğrenme" alanı, ilk defa müfredata eklenmiştir. Diğer taraftan 2018 öğretim programında beceri sayısı 2005 öğretim programına kıyasla arttırılmıştır. Nitekim 2005 öğretim programında 15 olan beceri sayısı 2018 öğretim programında 27'ye çıkarılmış ve okuryazarlığa dayalı yeni beceriler eklenmiştir. Ayrıca 2018 öğretim programında daha önceki programda 174 olan kazanım sayısı 132'ye düşürülmüştür. Son olarak 2018 öğretim programında, diğerlerinden farklı olarak ortak (kök) değerler yer almıştır. Mili Eğitim Bakanlığı'nın 2018 tarihli Eğitim Fakültelerinde müfredat değişikliği başlığı adı altında yaptığı çalışmalar neticesinde, güncellenen tüm eğitim programlarına 10 tane ortak (kök) değer eklenmiştir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, konumuzun temelini oluşturan değerler noktasında ele alındığında; 2005 tarihli programda 20 adet değere yer verilirken 2018 programında bu değer sayısı 18'e indirilmiştir. Bu değerler ve ayrıca değerlerin bir bütün olarak görüldüğü öğrenme alanları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir (MEB, 2018b: 9)."

Tablo 2.9. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler

1) "Adalet	11) Eşitlik
2) Aile birliğine önem verme	12) Özgürlük
3) Bağımsızlık	13) Saygı
4) Barış	14) Sevgi
5) Bilimsellik	15) Sorumluluk
6) Çalışkanlık	16) Tasarruf
7) Dayanışma	17) Vatanseverlik
8) Duyarlılık	18) Yardımseverlik"
9) Dürüstlük	
10) Estetik	

Tablo 2.10. 4, 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrenme Alanları ve Kazanımlar (Değerler)

4. Sınıf.	
<i>"Öğrenme Alanları</i>	<i>Değerler</i>
Birey ve Toplum	Saygı ve sorumluluk
Kültür ve Miras	Aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik
İnsanlar, Yerler ve çevreler	Doğal çevreye duyarlılık
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik ve doğal çevreye duyarlılık
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Sorumluluk ve tasarruf
Etkin Vatandaşlık	Sorumluluk ve bağımsızlık
Küresel Bağlantılar	Kültürel mirasa duyarlılık ve saygı
5. Sınıf.	
<i>Öğrenme Alanları</i>	<i>Değerler</i>
Birey ve Toplum	Bilimsellik, aile birliğine önem verme ve sorumluluk
Kültür ve Miras	Estetik ve kültürel mirasa duyarlılık
İnsanlar, Yerler ve çevreler	Doğal çevreye duyarlılık ve dayanışma
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Sorumluluk
Etkin Vatandaşlık	Özgürlük ve bağımsızlık
Küresel Bağlantılar	Kültürel mirasa duyarlılık
6. Sınıf.	
<i>Öğrenme Alanları</i>	<i>Değerler</i>
Birey ve Toplum	Dayanışma ve yardımseverlik
Kültür ve Miras	Kültürel mirasa duyarlılık
İnsanlar, Yerler ve çevreler	Vatanseverlik ve doğal çevreye duyarlılık
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Vatanseverlik, doğal çevreye karşı duyarlılık ve sorumluluk

Etkin Vatandaşlık	Eşitlik
Küresel Bağlantılar	Kültürel mirasa duyarlılık
7. Sınıf.	
Öğrenme Alanları	Değerler
Birey ve Toplum	Özgürlük ve sorumluluk
Kültür ve Miras	Kültürel mirasa duyarlılık ve estetik
İnsanlar, Yerler ve çevreler	Özgürlük
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik ve özgürlük
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Dayanışma, dürüstlük ve çalışkanlık
Etkin Vatandaşlık	Barış
Küresel Bağlantılar	Barış ve saygı"

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, 18 değere yer verildiği görülmektedir. Bu program geçmiş programlarla kıyaslandığında dikkat çeken en önemli nokta “Tasarruf” değerine ilk defa bu programda yer verilmesidir. Ayrıca programdaki değerlere bakıldığında büyük oranda 2005 programındaki değerlerle benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. İstisnalar ise 2005 programında olmayan “tasarruf, eşitlik ve adalet” değerlerinin bu programda yer almasının yanı sıra 2005 programında yer verilen "hoşgörü, misafirperverlik, adil olma ve sağlıklı olmaya önem verme" değerlerine 2018 programında yer verilmemesidir. 2018 öğretim programı değerler bakımından değerlendirildiğinde; özellikle "hoşgörü ve misafirperverlik" değerlerine yer verilmemesi, büyük bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Çünkü bu değerler toplum zemininde yüzyıllardır büyüüp gelişmiş, bizi biz yapan, bizi diğerlerinden farklı kılan değerlerdir. Diğer ifadeyle ata mirasımız olan değerlerdir. Ayrıca 2020 yılında dünyayı ve Türkiye’yi etkisi altına alan covid-19 salgının etkileri düşünüldüğünde “sağlıklı olmaya önem verme” değerinin programda yer almaması, hem güncel sorunlarla başa çıkma hem de "temizlik kültürümüzün gereğidir" anlayışından hareketle bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

3.3. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi’nde Değerler

Değerler açısından ele alınması gereken diğer bir program ise araştırmada kullanılacak değerleri belirlemede temel kaynaklardan biri olan 2018 tarihli “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” öğretim programıdır. "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve

Demokrasi" dersinin veya programının genel anlamda tanıtımı, Türkiye'deki tarihi gelişim seyri Yurttaşlık ve İnsan Hakları kavramı içerisinde genel anlamda özetlenmişti. Bu bölümde kısaca son yıllardaki değişim ve 2018 tarihinde değişen müfredatın getirdikleri üzerinde durulacaktır.

Türkiye'de genel anlamda yurttaşlık eğitimi ile ilgili derslerin tarihi Meşrutiyet dönemine kadar gitmektedir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti eğitim ve kültür alanında bir takım yenilikler yapmış ve yeni bir millet profili oluşturmak istemişti. Bu amaçla cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte ilk düzenlemelerden biri eğitim alanında olmuş ve 1924'te Tevhid-i Tedrisat kanunu onaylanmıştır. Bu kanunla birlikte Türkiye Cumhuriyeti sathında mevcut eğitim faaliyetlerinin tamamı, bir yandan devlet denetimine alınırken diğer yandan yeni eğitim kurumları, programları ve ilkeleri oluşturulmaktaydı. Bunlardan biri de ilköğretim programlarında "Yurttaş İçin Medeni Bilgiler" adlı kitabın temel kaynaklardan birisi olduğu, Yurt Bilgisi" derslerinin müfredata konulmasıdır. Bu ders 1936, 1948 ve 1968 programlarında "Yurt Bilgisi" 1998 ve daha sonraki programlarda "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" adıyla okullarda okutulmaya devam etmiştir.

Türkiye'de "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" adıyla 2005'e kadar yürütülen ders, 2005'te yapılan eğitim reformuyla birlikte programdan kaldırılarak, onun yerine disiplinler arası yaklaşımın benimsendiği programlar uygulanmaya başlanmıştır. 2005'teki müfredat değişikliğiyle beraber bazı dersler ara disiplin olarak belirlenmiştir. Bu ara disiplinlerden birisi de "İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi" dersi olmuştur. Bu çerçevede 2005-2006 öğretim programlarıyla birlikte "Vatandaşlık Eğitimi" ara disiplinler aracılığıyla ilköğretim derslerinin içerisine serpiştirilerek verilmiştir. Bu uygulamaya paralel olarak, 2010-2011 eğitim öğretim yılında 8. sınıflarda haftada bir ders saati olacak şekilde "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" adı ile yeniden düzenlenen ve ilk yıl seçmeli ders olarak okutulan ders, 2011-2012 öğretim yılında zorunlu ders haline getirilmiş ve ardından uygulamadan kaldırılmıştır. 30 Mart 2012'de kademeli geçişle ilgili yasal düzenlemenin ardından yeni bir kararla 4. sınıflarda haftada iki ders saati olacak şekilde "İnsan Hakları,

Yurttaşlık ve Demokrasi” adıyla yeniden düzenlenmiştir (Sağlam ve Hayal, 2015: 208).

Son olarak MEB 2017’de yeni bir müfredat yayınladı. "Talim ve Terbiye Kurulunun" 19.01.2018 tarihli kararıyla yürürlüğe giren müfredatta dersin, “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” adıyla eskiden olduğu gibi ilkökul 4. sınıflarda, haftada iki ders saati olarak okutulması kararı alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı programda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçlarını değerler merkezli olacak şekilde açıklanmıştır. Genel anlamda, "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi," öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca "öğrencilerin bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmelerini de sağlamaktır. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda;

- ✓ İnsani değerleri benimseyen,
- ✓ Hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden,
- ✓ Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen,
- ✓ İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözetten,
- ✓ İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan,
- ✓ Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşa arayan,
- ✓ Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan,
- ✓ Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan,
- ✓ Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen,
- ✓ Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır."

"İnsanların bir arada yaşamaları birey-birey, birey-toplum, toplum-toplum, birey-devlet, toplum-devlet şeklinde, gerçekleşmektedir. Bu ilişkiler, kimi zaman yazılı kimi zaman ise yazılı olmayan hukuk kuralları ile düzenli ve uyumlu bir şekilde yürütülmektedir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı kapsamında ele alınan değerler, bu ilişkileri güçlendiren, düzenleyen yapılar olarak kabul edilmiştir (MEB, 2018: 8). Ayrıca İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda değerler eğitimi:

- ✓ İnsan hakları ve özgürlüklerine saygı duyan,
- ✓ Kendine, diğer yurttaşlara, topluma ve devlete karşı sorumluluklarını yerine getiren,
- ✓ Adil ve eşit davranan ve bunları gözetten,
- ✓ Sorunları uzlaşmaya dönük ve şiddetten uzak bir şekilde çözen,
- ✓ Birlikte yaşama kültürünü benimseyen ve buna katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2018: 8)."

İyi vatandaşlar yetiştirmenin aile ve çevreyle birlikte en temel unsurlarından birisi de eğitim sistemleridir. Daha somut bir ifadeyle okullardır. Okullarda iyi yurttaş iyi hazırlanmış eğitim programları aracılığıyla yetiştirilir. Bu bağlamda vatandaş yetiştirmenin en somut aracı "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" değerlerini de içinde barındıran değer odaklı derslerdir.

Bu amaçla 2018 Müfredat değişikliğiyle birlikte "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programı'nda" genel anlamda "Vatandaşlık Değerleri" çerçevesinde, insani, milli ve manevi değerler yer almıştır. Bu değerler aşağıdaki tabloda yer almaktadır (MEB, 2018: 8):

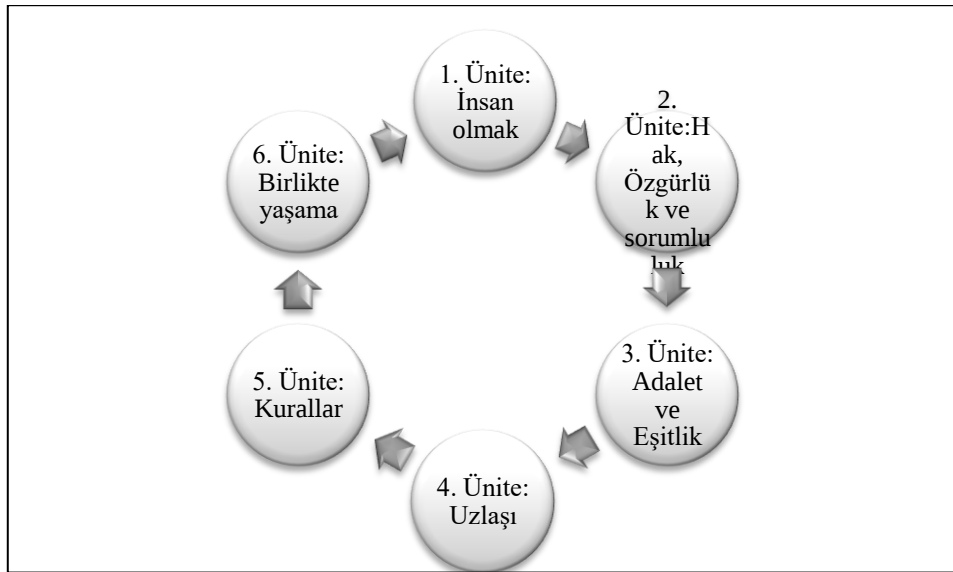
Tablo 2.11. 2018 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler

1) Açık fikirlilik	8) Güven
2) Adalet	9) Özgürlük
3) Aile birliğine önem verme	10) Paylaşma
4) Arkadaşlık	11) Sabır
5) Dostluk	12) Saygı
6) Duyarlılık	13) Sevgi
7) Eşitlik	14) Sorumluluk

Tabloda verilen değerler öğrenme ve öğretme süreçleriyle birlikte değerlendirildiğinde eğitimin en büyük kazanımı olan iyi ve etkin insan yetiştirme amacına hizmet edecek olması bakımından son derece önemlidir. "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi" gibi etkili yurttaşlığı ve demokratik kültürü esas alan dersler; hem "öğrenme alanları, değerler ve kazanımlar," hem de içerik bakımından aktif bir şekilde kullanılabilecek eğitsel bir alt yapıya sahiptir (Filiz ve Sel, 2018: 2).

2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren ilkokul 4. sınıf "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" öğretim programında, önceki programlardan farklı olarak dikkat çeken bazı değişiklikler vardır. Bunlardan biri "İlkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ait ünite ve kazanımların yapılandırılmasında, insanı merkeze alarak yaşama hakkı ve beden bütünlüğü, hak, özgürlük, sorumluluk, adalet, eşitlik, uzlaş, yurttaşlık, birlikte yaşama, farklılıklara saygı, hukukun üstünlüğü gibi kavramların genel çerçevesinin çizilmiş olmasıdır" (MEB, 2017).

İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında; "(1) İnsan Olmak, (2) Hak, Özgürlük ve Sorumluluk, (3) Adalet ve Eşitlik, (4) Uzlaş, (5) Kurallar, (6) Birlikte Yaşama" olmak üzere altı üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler aşağıdaki tabloda görselleştirilmiştir.



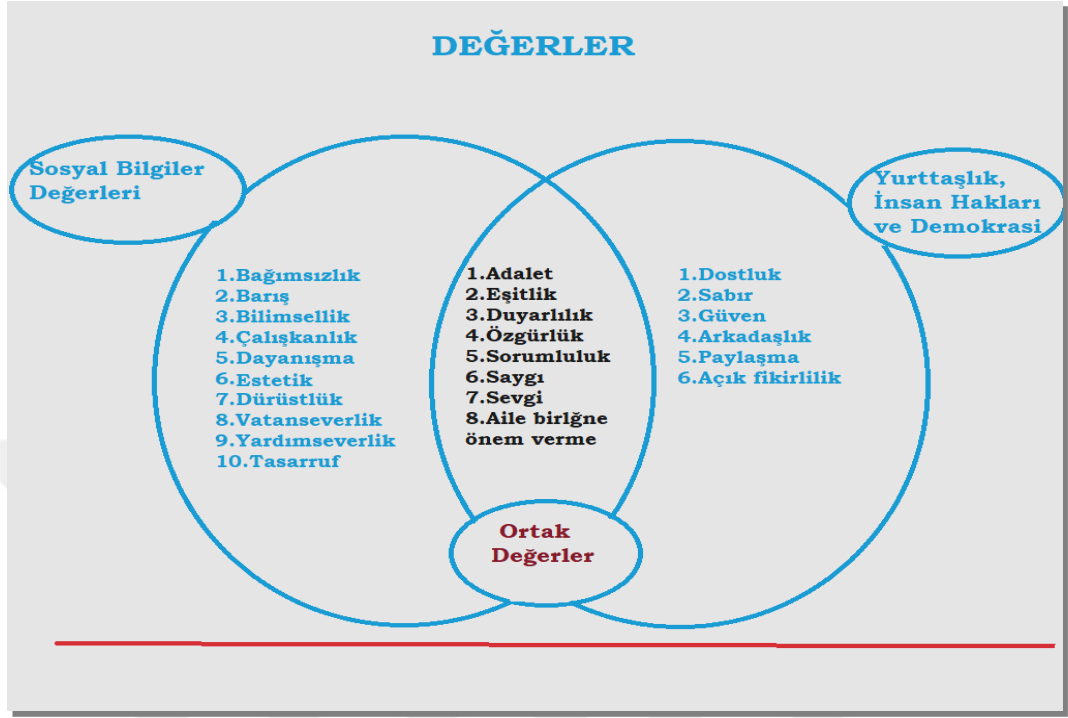
Şekil 2. İlkokul 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi üniteleri.

Yukarıdaki döngüsel grafikte yer alan her bir ünite kendi içerisinde değerlerden hareket ederek "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye" ilişkin bilgi, beceri ve eylemi kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Bu yaklaşım çerçevesinde okul, sadece öğrencilerin geleceğe hazırlandığı bir yer değil, aynı zamanda öğrencilerin birlikte zaman geçirdiği eğitsel ve sosyal ortamlardır. Bu birliktelik, öğrencilere birbirlerinden öğrenme fırsatı sunarken, bulundukları ortam da onlara bir takım sosyal beceriler kazandırır. Bundan dolayı, bu derste sadece sınıf değil, tüm okul bir topluluk olur (MEB, 2018: 10).

3.4. Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Derslerinin Ortak Değerleri

Türkiye’de eğitim kurumlarında vatandaşlık ve değer eğitimi konuları uzun yıllar ağırlıklı olarak Vatandaşlık Dersleri ile Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında yürütülmüştür. Bu derslerde bazan örtük, bazan doğrudan öğretim programları yardımıyla vatandaşlık ve değerler eğitimi konularına yer verilmiştir. Dünyada ve Türkiye’de devam eden hızlı teknolojik ve kültürel gelişmelere bağlı olarak, bu programlar sürekli güncellenmekte çağın ve ülkelerin gereklerine göre düzenlenmektedir. Bu gelişmelerden ve toplumun ihtiyaçlarından hareketle, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi programları da 2018 yılında değiştirilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan beri bu dersler, her zaman öğretim müfredatlarının odak noktasını oluşturmuştur. Çünkü esas itibarıyla bu programların özünde ‘iyi vatandaş yetiştirme’ ideali bulunmaktadır.

Aşağıdaki şekil incelendiğinde, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 18, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programında ise toplam 14 değer yer aldığı görülmektedir. Ayrıca tabloda verilen değerlere bakıldığında, değerlerin 8’i (adalet, eşitlik, duyarlılık, özgürlük, sorumluluk, saygı, sevgi ve aile birliğine önem verme) her iki programda ortaktır. Bu bağlamda söz konusu programlar; Türkiye’de hem değerler eğitimi, hem de yurttaşlık eğitimi işlevini yerine getirmek suretiyle Türk eğitim sisteminde büyük bir görev ifa etmektedirler.



Şekil 3. 2018 Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi öğretim programında yer alan (kesişen) değerler.

3.4.1. Adalet

Geçmişten günümüze bütün devlet ve milletler için temel değer olan adalet, kurumların ve insanlığın devamlılığını sağlayan evrensel bir değerdir. Adalet bir değer veya kanun olarak bugün toplumsal düzenin sağlanmasında ve bütün canlı hakkının korunmasında temel dayanak kabul edilmektedir. Kavram olarak adalet, Türkçe sözlükte “kanunlarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılması” anlamına gelmektedir (TDK, 2011). Cevizci (2010: 13) ise adaleti, “bir toplumda herkesin aynı muameleye tabi olması, hak ettiği ödül ya da cezayla karşılaşması durumu” olarak ifade etmiştir. Ayrıca Cevizci adalet kavramını, kişinin haklarıyla toplumun, devletin veya bütün bir insanlığın hakları arasında uyumun olması durumu, hak ve hukuka uygunluk açısından kanunların asıl uygulayıcısı olan devletin dengeli ve adil karar alma yetisi olarak açıklamıştır.

Adalet kavramı, evrensel bir değer olmasının yanı sıra Türkler için tarihin başladığı günden bu yana milli bir değer vasfı da taşımaktadır. Türk tarihine bakıldığında adalet kavramının yerine “Töre ve Könilig” kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu noktada Türk tarihinin öğrenilmesinde ve araştırılmasında mihenk taşı görevi üstlenen temel eserlere bakmakta fayda vardır. Bu amaçla Türk Dilinin ilk sözlüğü olan Divan-ü Lügat-it-Türk incelendiğinde adalet ile “Köni” (Kaşgarlı, 2013: 362) kavramının aynı anlamda kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca eserde "adalet" kavramı ile benzer anlamlarda kullanılan “Törü veya Töre” terimine de rastlanmıştır. Kaşgarlı Mahmud'un bu önemli eserinde "Törü" kavramı, ağırlıklı olarak düzen, nizam, görenek ve adet anlamında kullanılmıştır. Fakat kavram kullanılırken daha çok adalet ve düzenin kastedildiği görülmektedir. Öyle ki eserde “İl gider töre kalır” atasözü kullanılmıştır (Kaşgarlı, 2013: 221). Atasözünden hareketle denilebilir ki Türkler için töre (kanun, düzen, adalet), devletlerden daha önemli bir yere sahiptir. Çünkü Türk töresi devam ettiği sürece Türkler tekrar yeni devletler kurmuşlardır. Fakat bu devlet geleneğini kaybeden Türkler için devlet ve millet mefhumu da yok olmuştur. Bu bağlamda Türk İl'inin devamı ve varlığı için ilk şart “Adalet”, “Töre”dir.

Töre kavramı, Muharrem Ergin'in "Türk adının, Türk milletinin isminin geçtiği ilk Türkçe metin ve Türk Tarihinin, Türk nizamının, Türk töresinin yazıldığı Türk edebiyatının ilk şahası" olarak nitelendirdiği Göktürk yazıtlarında 11 (on bir) yerde geçmektedir (Sarı, 2016: 4). Fakat burada Töre kavramı ağırlıklı olarak “İl”, “Vilayet” anlamında veya “İl Törü’sü” şeklinde kullanılmıştır. Kavramın Göktürk kitabelerindeki kullanımı kanun anlamına gelmekle birlikte daha geniş bir anlamı da ifade etmektedir. Yazıtlarda geçen, “Türk Oguz begleri, budun eşiding. Üze Tengri basmasar, asra yir telinmeser, Türk Budun ilingin törüngen artadı.” Günümüz Türkçesiyle “Türk Oğuz beyleri, milleti işitin: Üstte gök basmasa, altta yer delinmese, Türk milleti ilini, töreni kim bozabilecekti” (Ergin, 2011: 17), şeklindeki ulusa sesleniş mahiyetindeki ifadelerde de görüldüğü gibi Orhun Yazıtlarında “Töre” kanun (adalet) veya kurumlar anlamında kullanılmıştır.

Türklerde adalet anlayışı her zaman Türk beylerinin temel prensibi olmuştur. Bunu: “Adaletle zulüm bir yerde durmaz” ve “Adalet olmayınca bir yerde, insan düşer o yerde her derde” gibi atasözleri açıkça ortaya koymaktadır (Kaya, 2017: 322). Başyapıtımız Kutadgu Bilig’de “kanun”un, bizzat hükümdar tarafından temsil edilmesi, Türklerin adalete verdiği değeri göstermesi bakımından önemlidir. Eserde, en üst yönetici olan hükümdarın aynı zamanda kanunu temsil ettiği ve yönetim için kanun olgusunun birincil değer olduğu görülmektedir. Hâcib eserinde, Türk yöneticilerinin yönetimi altında tuttuğu halkı baskı altında tutmadan, bir devlet düzeni kurması ve âdil olması gerektiği düşüncesini özellikle vurgulamaktadır. Çünkü Türk devlet anlayışına göre devlete ve hukuka uymak devlet geleneğinin gereğidir. Kağanların devletin başı olarak toplumun mutluluğunu, refahını sağlama ve kağanın halkına adaletli davranma geleneği devlet yönetiminin temel olgusuydu (Kaya, 2015: 77).

Temel eserler dışında önemli tarih metinlerinde de kavram farklı şekillerde ifade edilmiştir. Ögel bu kavramı, (2001: 473), “devlet düzeni, devletin düzene dayalı temel gücü, Türk aile töresi ve gelenekleri” olarak tanımlamıştır. Ziya Gökalp ise Töre kavramını, Türklere eski atalarından kalan kurallar bütünü olarak nitelendirmiştir (Gökalp, 2010: 11).

Adalet, evrensel bir değerdir ve adaletin evrenselliği sadece milletler, devletler ve kurumlar nazarında geçerli değildir. Adalet neredeyse bütün dinlerde, inançlarda ve kültürlerde evrensel bir mahiyete sahiptir. Bu anlamda bakıldığında İslam dininde “*Haberiniz olsun! Allah, size emanetleri ehline vermenizi ve insanlar arasında karar verdiğiniz zaman adaletle karar vermenizi emrediyor*” (Nisa, 4/58). Ayrıca “*Haberiniz olsun ki Allah, size adaleti, iyilik yapmayı ve akrabalara yardımda bulunmayı emrediyor*” (Nahl, 16/90) gibi ayetler adaleti ve adaletle davranmayı temele almaktadır. Ayrıca Kur’an-ı Kerim’de 27 ayette adaletten ve onun gözetilmesinden açıkça söz etmektedir (Koyuncu, 2006: 61). Bu ayetler irdelendiğinde İslam dininin, toplumsal meselelerde adaleti esas olarak (Adem, 2017: 74) belirlediği açıkça görülmektedir. Yanı sıra adalet İslam dininin en çok önem verdiği konuların başında gelmektedir.

Adalet değerinin evrenselliği ilkesine bir diğer dayanak noktası da Hıristiyanlık dinidir. Hıristiyanlığın kutsal kitabı Kitab-ı Mukaddes'te adalet ilkesine büyük önem atfedildiği görülür (Bulut, 2014: 72) ve Hıristiyanlığın ahlâki tavsiyelerinin temelinde de adalet değeri vardır (Koyuncu, 2006: 63). Adalet değeri Hıristiyanlığın kutsal kitabında şu şekilde yer almıştır: “Vay halinize, yazıcılar ve ferisiler ikiyüzlüler! Çünkü siz nanenin, dereotunun ve kimyonun ondalığını verirsiniz, ama kanunun daha önemli konularını, yani adaleti, merhameti ve sadakati önemsemezsiniz. Onları yapmanız gerekliydi. Fakat bunları da göz ardı etmemeliydiniz” (Matta, 23/23). “Görünüşe bakarak hükmetmeyi bırakın, adaletle hüküm verin” (Yuhanna, 7/24). Yukarıda yer alan metinlerin yanı sıra Kitab-ı Mukaddes (kutsal kitap) incelendiğinde adalet değerine birçok yerde atıf yağıldığı görölmektedir.

Tevrat'a bakıldığında; “Kötölük yapan kalabalığı izlemeyeceksiniz. Bir davada çoğunluktan yana konuşarak adaleti saptırmayacaksınız” (Mısırdan çıkış, 23/2) şeklinde ibarelerin yer aldığı görölecektir. Kutsal kitap Tevrat'ın adalete bakış açısını ortaya koymasını bakımından bu ifadeler son derece önemlidir.

Son olarak Konfiçyüs'ün “Adalet kutup yıldızı gibi yerinde durur ve geri kalan her şey onun etrafında döner” (<http://kulturhukuk.com>) şeklindeki sözöyle adaletin önemi vurgulanmıştır. Bütün bu örneklerden hareketle denilebilir ki, semavi dinler başta olmak üzere adalet her dinin her öğretinin ve inancın temelini oluşturur. Bu bağlamda adalet değeri bir devletin, ulusun, topluluğun ya da bireyin haklarını savunmak için değil, bütün bir insanlığın hukukunu korumak ve kollamak için yasalarla çerçevesi çizilmiş en güzel olgudur. Onun evrenselliği de buradan gelmektedir. Adalet değerine ilişkin aşağıda gösterilen resim bu durumun bir göstergesidir.



(<https://www.degerlerokulu.com/>. (17.09.2020).

Şekil 4. Çocukların gözünden adalete bir bakış

Adalet, bütün erdemlerin en güzeli ve en önemlisidir. Çünkü toplumsal düzen ancak adalet yoluyla sağlanabilir ve adaletle sürdürülür. Birey ve toplum düzeninin temelini oluşturan adalet, her davranışın meşruluğunun denetçisidir. İnsanlık, mutluluk ve sevgi gibi değerler ancak adaletle anlam bulur (Hökelekli, 2009: 133). Değerler noktasında bu kadar önemli bir yeri olan adalet değerinin bireylere kazandırılması, bugün Türkiye’de ve dünyada yaşanan problemlerin çözümünde önemli bir yere sahiptir (Başar, 2019). Bu bağlamda düşünüldüğünde toplumumuzda adalet ve hukuk bilincinin, toplumun her katmandan bütün bireylerine benimsetilmesi gerekmektedir. Daha sonra ülkenin başta hukuk çevresi olmak üzere tüm düşün insanları tarafından en üst düzeyde ele alınarak tartışılmalı (Çeçen, 1993: 11) ve eleştiriler dikkate alınarak eğitim kurumlarında adalet eğitimi tekrar planlanmalıdır.

Adalet kavramı bir değer olarak, eğitim ortamlarının her basamağında veya alanında gündeme gelmektedir. Öğrenciler arasında eşit söz hakkı, materyallerin eşit dağılımı, imkânların ve şartların uygun dağılımı, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile yaptıkları etkinlikler (oyun, ödevlendirme, münazara vb) sırasındaki eylemler ve ölçme değerlendirme sırasında adalet değeri önem arz etmektedir. Bu anlamda eğitim ortamlarında idareciler ve öğretmenler, tüm öğrencilerin hukukunu

gözeterek eğitim faaliyetlerini yürütmelidirler. Yanı sıra öğrenciler, akran grupları içerisinde ders içi ve ders dışı etkinliklerde adalet değerine uygun hareket edebilecek şekilde yetiştirilmelidir. Adalet değeri, diğer değerlerde olduğu gibi küçük yaşlardan itibaren aile tarafından çocuklara verilmeye başlanır. Daha sonra ise çocuk yaşının gereği olarak zamanla arkadaşlıklar edinmeye ve aile dışında insanlar tanımaya başlar. Bu tanıma dönemiyle birlikte çocuk toplumsal hayata ilk adımlarını da atacaktır. Değer öğretiminin ilk ve temel basamağını aileden alan çocuklar, okul hayatıyla birlikte hem arkadaş çevresi hem de öğretmenleri vasıtasıyla yeni değerler öğrenecektir. Aile, arkadaş ve eğitimciler haricinde değer öğretiminde bir diğer rol ise eğitim müfredatlarına düşmektedir. Eğitim müfredatları, toplumun temel dinamiğini oluşturan değerlere gereken değeri göstermeli ve üzerine düşen sorumlulukları gerektiği gibi yerine getirmelidir.

3.4.2. Aile Birliğine Önem Verme

Konuya başlamadan önce İslamiyet öncesi dönemde Türklerin sosyal yapısına bakmak faydalı olacaktır. Türklerde sosyal yapı, her şeyden önce sosyal ilişkileri ve bunların meydana getirdiği genel özellikleri ifade eder (Aksoy, 2015: 255). İslamiyet öncesi Türklerde sosyal yapıyı oluşturan temel unsurlar; "Oğuş-aile, Urug-aileler birliği, Bod-boy, kabile, Bodun-millet, İl veya El-devlet" idi. Sosyal yapının temel çekirdeğini oluşturan aile kavramı, ilk Türklerde "Oğuş" olarak adlandırılmaktaydı. Türk devletlerinin varlığını uzun süre devam ettirmesinde güçlü aile yapısının önemli rolü bulunmaktadır. Çünkü Türk sosyal hayatında aileler kabileleri, kabileler, boy ve bodunları, bodunlar ise İl'i yani devleti meydana getirmektedir. Bu bakımdan Türk devletlerinin temel yapı taşının aile olduğu söylenebilir.

Eski Türk toplumunda ilk sosyal birlik olan aile, bütün sosyal ve ekonomik bünyenin çekirdeği konumundaydı. Türk ailesinin bu konumu, dünyanın dört bucağına dağılmalarına rağmen, Türklerin varlıklarını sürdürmelerinde etkili olmuştur (Kafesoğlu, 1995: 2016). Çekirdek aile yapısına sahip olmasına rağmen Türklerin aile yapısı zengin akrabalık ilişkileri ile örüntülüdür. Ayrıca Türk milleti, sağlam aile yapısına sahip olmasından dolayı neredeyse dünya üzerindeki bütün

milletlerin kurduğu kadar, devlet kurmuştur. Öyle ki Türklerin düzenli sosyal hayat yapısına sahip olmalarında, 'Onlu Sistem' gibi düzenli bir ordu sistemini kurup geliştirmelerinde, devletleri yıkılsa bile hızlıca teşkilatlanıp tekrar yeni bir devlet kurmalarında ve dünyanın dört bucağına göç ederek milli yapılarını muhafaza etmelerinde bunun rolü büyüktür.



(<https://akademiye.org/tr/>. (17.09.2020).

Şekil 5. Eski Türklerde aileyi anlatan bir kare

Türklerde bütün toplulukları meydana getiren temel unsur aileydi. Diğer bir ifadeyle aile devletin küçük bir modeli gibiydi. Bu bakımdan aile içerisindeki babanın otoritesi, devlet yönetimindeki kağanın millet üzerindeki otoritesine benzetilmekteydi. Türklerle göre gök kubbe devletin, çadır ise ailenin bir sembolüydü. Çünkü gök altında devlet, çadır altında ise aile düzeni yer alıyordu. Bu nedenle eski Türklerdeki devlet düzeni ile aile düzeni arasında çok canlı bir benzerlik vardı (Ahmetbeyoğlu, 2014: 286).

"Aile birliğine önem verme" değerine geçmeden önce aile kavramını kısaca ele almak gerekmektedir. Bu bağlamda kavram irdelendiğinde Türkçe sözlükte; "evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar ve kardeşler arasındaki ilişkilerin meydana getirdiği toplum içerisindeki en küçük birlik" şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2011: 57). Başka bir tanımda ise "kişinin doğumu ile birlikte

katıldığı ilk sosyal yapı” (Eyce, 2014: 224) olarak tanımlanmıştır. Özmen (2004) aileyi, “bireyin doğduğu andan başlayarak içerisinde yer aldığı, yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli bakım ve desteğin ona sunulduğu sosyal bir ortam” biçiminde ifade etmiştir. Son olarak Bayırlı ise (2018: 39) insanın doğup büyüdüğü, hayata ilişkin ilk becerilerini ve sevgi, saygı, merhamet, paylaşma, yardımlaşma gibi değerlerini kazandığı yere aile adını vermiştir. Aile, genel anlamda sosyal bir yapı olarak birçok farklı şekillerde ifade edilebilir. Tanımlamalara bakıldığında da bunu görmek mümkündür. Özetle aile bütün bir milletin oluşturduğu devlet olgusunun; anne, baba, çocuklar ve belirli kurallardan oluşan küçültülmüş en temel birimidir. Diğer bir ifadeyle aile küçük devlettir.

Bilindiği gibi aile, toplumun en küçük temel yapı taşı olarak insanın bütün gelişim süreçleri üzerinde etkisi olan en önemli sosyal kurumdur. Bu sosyal kurum içerisinde dünyaya gelen çocuk, bir yandan fiziksel olarak gelişirken, diğer yandan da sosyal gelişim sürecini devam ettirir. Bu bakımdan çocuğun duygusal, zihinsel, sosyal ve bedensel gelişimi, diğer insanlarla kuracağı sosyal ilişkilerde, gelecekte meydana getireceği yuvada, işinde, kariyerinde, özetle toplum içinde mutlu ve huzurlu bir hayat sürdürmesinde ailenin çok önemli bir rolü vardır. Bu durumun aksine parçalanmış ailelerde ya da olumsuz aile ortamlarında yetişen çocukların da birçok sorunla karşı karşıya kaldıkları bilinen bir gerçekliktir (Fındıkçı ve Akingüç, 1992: 429-430). Genel anlamda toplumun çekirdeği olarak adlandırılan, anne, baba ve çocuklardan oluşan bu aile biriminin yasalarla belirlenen görevleri yanı sıra geleneksel olarak da belirlenen birçok görevleri vardır. Bu bağlamda aile, içinde bulunduğu toplumun yapısını, kültür ve değerlerini üzerinde taşıyarak gelecek kuşaklara bu değerlerin aktarılmasında önemli bir rol üstlenir. Ayrıca ailenin, kendine özgü kuralları olan bir iç yapılanması da vardır. Bu yapılanma içerisinde ise ailenin toplum içinde önemli işlevleri vardır. Bu işlevlerin başında ise çocukların yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması gelir. Ailenin üstlendiği bu görevleri ise herhangi bir kurumun üstlenmesi ya da yerine getirmesi mümkün değildir. Bu açıdan aile, hem etkin eğitim kurumu hem de en etkin toplumsal kurum olarak nitelendirilmektedir (Özensel, 2004: 77). Nitekim bu kurumun toplumun değer, inanç ve kültürüyle şekillenmesi ve kurumsal işlevini etkili bir şekilde yerini getirmesi

içinde bulunduğu toplum ve devletin devamlılığı açısından büyük önem arz etmektedir.

Toplumun küçük bir modeli olan aile; hukuki, iktisadi, sosyal özellikleri olması yanında aynı zamanda bir eğitim kurumudur. Bir başka deyişle, ailenin çocuğa yönelik temel sorumluluklarından birisi de onu eğitme (Sağlam, 2014: 367) ve geleceğe hazırlama işlevidir. Çünkü aile birliğinin ve bütünlüğünün toplum açısından olduğu kadar çocuklar açısından da önemi büyüktür (Fındıkçı ve Akingüç, 1992: 430). Yanı sıra birbirine saygı ve güven duyan, iyi duygular besleyen aile bireyleri, hoşgörülü ve demokratik bir toplumun temelini oluşturur. Bu nedenle toplumu ve bireyi merkeze alan, etkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen (Tunar, 2017: 30) Yurttaşlık, İnsan Hakları ve Sosyal Bilgiler Ders programlarında aile birliğine önem verme değerinin yer alması günümüzde artık zorunluluk halini almıştır.

Son yıllarda Türk aile yapısı olumsuz anlamda büyük bir dönüşüm yaşamış ve kültürel bir takım unsurların etkisi altında kalarak bozulmaya başlamıştır. Hiç kuşkusuz aile yapısı bozulan toplumlarda olduğu gibi Türkiye’de de aile kavramının zedelenmesi ile birlikte toplumsal çözümler ve sorunlar meydana gelmektedir. Bu bağlamda aileyi toplumun temeli kabul eden bir anlayışla öncelikli olarak Türk aile yapısını korumak ve onun devamlılığını sağlamak gayesiyle eğitim programlarında aile olmanın önemine yönelik eğitimler ve içerikler arttırılmalıdır. Bu bakımdan ilk aile ortamında anne ve babalar olmak üzere, öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Anne ve babalar bilinçli, aile olmanın önemini ve değerini bilen, aile ortamında alması gereken değerleri almış çocuklar yetiştirmek konusunda sorumlu ilk kişilerdir. Daha sonra milli eğitim sisteminin aile kavramına gerekli yeri eğitim programlarda vermesi ve öğretmenlerin bu konuda öğrencilere hem rol model olarak hem de gerekli bilgileri kazandırarak aile birliğinin önemini kavratma yönünde çabaları önemli bir etkidir. Nitekim toplum düzenin sağlanmasında en büyük rol aile kurumuna düşmektedir.

3.4.3. Duyarlılık

Duyarlılık kavramı, duyarlı olma (TDK, 2011: 729), insanın duyuusal izlenimler, duyumlar alma kapasitesi (Cevizci, 2010: 156) olarak tanımlanmıştır. Değer anlamında duyarlılık ise içinde bulunduğumuz dünyayla ve olaylarla bağlantı kurmak ve bu konuda sorumluluk almaktır (Keskin ve Öğretici, 2013: 151). Duyarlılık, özellikle son yıllarda hem ulusal anlamda hem de uluslararası boyutta dünyanın en çok ihtiyaç duyduğu ve eğitim kurumlarının öğrencilere kazandırması gereken önemli değerlerden biri haline gelmiştir. Bu bakımdan duyarlılık değerinin evrensel bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Çünkü doğal çevrenin ve kültürel mirasın korunması ve bu konuda duyarlı davranmak bütün bir insanlığın sorumluluğundadır.

İlk insandan günümüze, insanoğlunun birey olarak yaşadığı çevre ve dünya ile sürekli bir teması olmuştur. Birey olmasının yanı sıra toplumsal hayatın da içinde olma gerçeği, kişiyi yaşadığı çevrenin ayrılmaz bir parçası haline getirmektedir. Bu durum ise beraberinde o çevreyle ilişki kurulmamasını ve çevredeki olaylara duyarlı olmamızı kaçınılmaz kılmaktadır (Keskin ve Öğretici, 2013: 151). Bu bakımdan duyarlılık değerine verilen önem her geçen gün artmakta ve milli eğitim müfredatlarında yerini almaktadır. Diğer taraftan son yıllarda duyarlı olmak önemli bir değer olarak görülse de bu bakış açısı sadece teoride kalmıştır. Öyle ki özellikle kalabalık şehirlerde karşılaşılan açlık, susuzluk, çevreye ve doğaya verilen zararlar ve tarihsel kalıntıların yok edilmesi gibi durumlarda kişilerin duyarsızlığı hemen her gün ortaya saçılmaktadır. Büyük şehirlerinin kirliliği, doğal kaynakların hızla tükenmesi, tarihsel mirasın gün geçtikçe izlerinin silinerek unutulmaya terk edilmesi, bütün habitatın ve canlı türlerinin neslinin tükenmesi ve daha da önemlisi kültürel ve milli değerlerin unutulmaya yüz tutması, bütün insanlık için duyarlı olmanın önemini ve bu konuda önlem almanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sorunların çözümleri noktasında alınacak ilk önlem, değer eğitimi çerçevesinde okullarda “duyarlılık” değerine yönelik eğitimlere ağırlık vermektir. İnsanlığın dününü, bugününü ve yarınını güvence altına almak, ancak ve ancak çevresine, geçmişine ve kaynaklarına duyarlı yetişen nesillerle mümkün olacaktır.

Duyarlılık değeri Sosyal Bilgiler eğitim programlarında özellikle son yıllarda daha fazla yer edinmeye başlamıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler ve Yurttaşlık Bilgileri dersleri kapsamındaki programlar incelendiğinde, bazılarında doğrudan duyarlılık olarak bazılarında ise "kültürel mirasa duyarlılık, doğal çevreye duyarlılık ve tarihsel mirasa duyarlılık" başlıkları adı altında programlarda yer almıştır. Öte yandan duyarlılık değerine 2018 tarihli Sosyal Bilgiler Eğitim Programı ve Yurttaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Dersi çerçevesinde her iki programda da bu değer doğrudan yer aldığı görülmüştür. Ayrıca duyarlılık değeri "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı" içerisinde öğrenme alanları ve ünitelerde de ayrıntılı olarak yer almaktadır. Bunlar:

Tablo 2.12. Duyarlılık değerinin öğrenme alanı ve ünitelere göre dağılımı

"4. Sınıf		
Öğrenme Alanı	Kültür ve Miras	Kültürel mirasa duyarlılık
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğal çevreye duyarlılık
	Küresel Bağlantılar	Kültürel mirasa duyarlılık
5. Sınıf		
Öğrenme Alanı	Kültür ve Miras	Kültürel mirasa duyarlılık
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğal çevreye duyarlılık
	Küresel Bağlantılar	Kültürel mirasa duyarlılık
6. Sınıf		
Öğrenme Alanı	Kültür ve Miras	Kültürel mirasa duyarlılık
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğal çevreye duyarlılık
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Doğal çevreye karşı duyarlılık
	Küresel Bağlantılar	Kültürel mirasa duyarlılık
7. Sınıf		
Öğrenme Alanı	Kültür ve Miras	Kültürel mirasa duyarlılık"

Yukarıdaki tabloda duyarlılık değerinin 2018 "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı" içerisinde, öğrenme alanları ve üniteler çerçevesinde ayrıntılı dağılımı gösterilmiştir. Tablodan hareketle Sosyal Bilgiler öğretim programı içerisinde duyarlılık değerine gerektiği kadar yer verildiği söylenebilir.

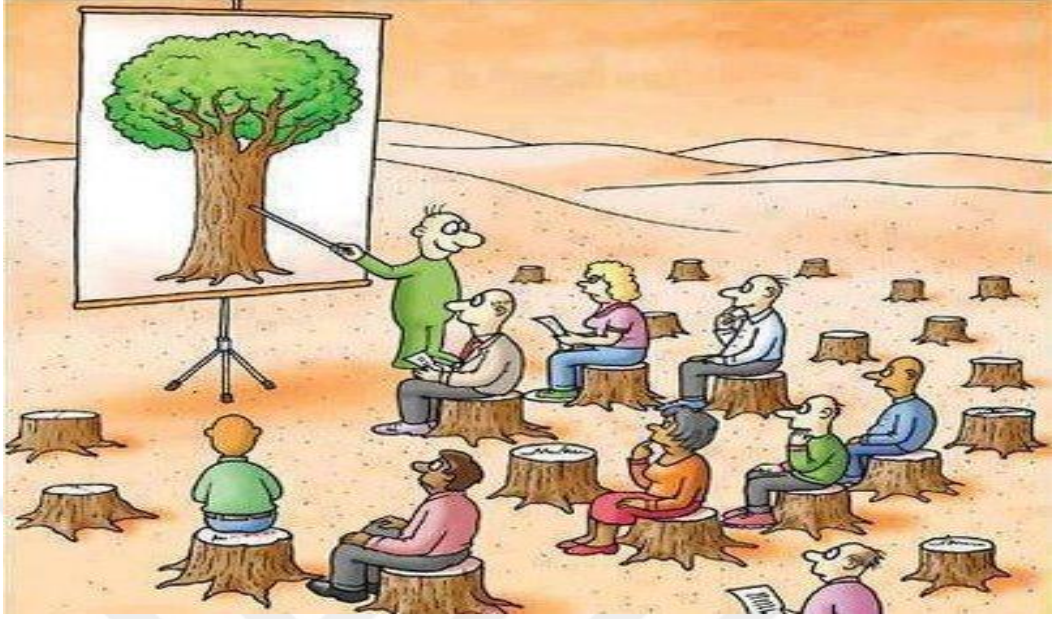
Duyarlılık değeri, yukarıdaki ünite ve öğrenme alanlarında da görüldüğü gibi genellikle alt başlıklara ayrılmaktadır. Bunlar: "Kültürel mirasa duyarlılık, doğal çevreye duyarlılık ve tarihsel mirasa duyarlılık" bölümleridir. Fakat 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde bu alt başlıklardan "kültürel mirasa duyarlılık

ve doğal çevreye duyarlılık" alt başlıklarına yer verilmiş, "tarihsel mirasa duyarlılık" ise alt başlık halinde verilmemiştir. Bu alt başlıklara kısaca değinildiğinde; "doğal çevreye duyarlılık, toplumsal yaşantıda, insanlara ve yaşanılan çevreye karşı duyarlı davranma, koruma, araştırma ve geliştirme" olarak ifade edilebilir (Çelik, 2010: 30).

Doğal çevreye duyarlılık anlayışı bugün dünya toplumlarının en büyük gereksinimlerinden birisidir. Hızla yok olup giden doğal güzellikler ve doğanın bozulan dengesi, insan yaşamını hızlı bir şekilde etkilemektedir. Bu yüzden doğal çevreye duyarlılık değerinin öğrencilere aktarılması büyük önem arz etmektedir (Tuncel, 2018: 91). Aktarım sürecinde bu değer verimli bir şekilde öğrencilere benimsetilmesi için aile, öğretmen ve okul temel bileşenler olacaktır.

Kültürel mirasa duyarlılık ise maddi, manevi ve milli kültür unsurlarına karşı olumlu ve koruyucu bir bakış açısına sahip olmaktır. Bu bakımdan üzerinde yaşanılan topraklar zengin bir kültürel hazine değerindedir. Bu hazinenin gelecek kuşaklara korunarak aktarılmasında kültürel mirasa duyarlılık değerinin büyük rolü vardır. Bu bakımdan kültürel mirasın temel varisleri olan yeni nesillere kültürel mirasa duyarlılık değerinin en iyi şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

Türk Milleti diğer milletler içerisinde eşsiz bir tarihi mirasa sahip ender milletlerden biridir. Bu bağlamda Türk gençliği kültürünün, inançlarının, değerlerinin kaynağı olan bu mirası en iyi şekilde öğrenmeyi, korumayı ve tanıtmayı kendisine temel ilke olarak belirlemelidir. Milli eğitim sistemi ise bu amaca dönük olarak öğrencilerin eğitilmesine özen göstermelidir. Öyle ki tarihsel mirasa duyarlı bir öğrenci, hem kendi milletinin kurmuş olduğu uygarlıkların, hem de dünya uygarlıklarının tarihi birikimlerini inceleme, öğrenme, anlama ve koruma gayreti içerisinde olmalıdır (Coşkun, 2011: 25). Ayrıca tarihsel mirasa duyarlı öğrenciler bu mirasın aktarılması ve korunması konusunda yeterli duyarlılıklara sahiptir (Yılmaz, 2017: 68). Duyarlılık değerlerinin kazanılması noktasında birincil koşul doğal çevre, kültürel ve tarihsel miras duyarlılıkları konusunda farkındalık düzeyine sahip olunmasıdır. Diğerleri ise bu duyarlılık değerlerini benimseyerek çevremizde gelişen olaylara tepkide bulunmaktır. Duyarlılık değerine ilişkin aşağıda gösterilen resim bu durumun bir göstergesidir.



(<https://meltemdundar.wordpress.com/>.(17.09.2020).

Şekil 6. Duyarlılığa ironik bir bakış

3.4.4. Eşitlik

Eşitlik, modern bir değer olmasının yanı sıra ilk çağlardan bu yana toplumsal değişme ve gelişmelerin de öncüsü olmuştur. Diğer bir ifadeyle kavram, modern olmanın ve nerdeyse tüm modernleşme sürecinin bir ölçütü olarak kullanılmaktadır (Turner, 1997: 19). Bu bağlamda düşünüldüğünde eşitlik, adalet ve özgürlük gibi değerlerle birlikte bir yandan toplumsal değişimin temel dinamiklerini oluştururken diğer taraftan da milletler ve devletler için modern olmanın ana ilkelerini meydana getirmektedir. Ayrıca bu değerler evrensel bir özelliğe sahip olması sebebiyle de aralarında ortak bir özelliği barındırmaktadırlar.

Düşünce tarihinde eğitim ve siyaset felsefesinin önemli basamaklarını oluşturan özgürlük, eşitlik ve adalet arayışlarının İlk çağlardan günümüze kadar sürdüğü bilinmekle birlikte, bu kavramların açıklanması, siyasi anlayışlara, felsefi görüşlere ve sosyolojik yaşantılara dayalı olarak değişebilmektedir. Buna rağmen bu değerlerle ilgili ortak birçok ifadeler de yer almaktadır. Bu ifadelerde üç kavram bazen değer, bazen kanun, bazen de toplumsal düzen olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bu değerler sadece teorik bir düşünce konusu olmayıp aynı zamanda günlük hayatta her zaman karşılaştırılan hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Çünkü toplum

içinde yaşayan bireyler bazı zamanlarda farklı sebeplerle, özgürlüklerinin kısıtlandığını, eşitliğin olmadığını, adaletin kaybolduğunu söyleyerek demokratik, (Şavluk, 2018: 5) adil ve eşitlikçi bir toplum meydana getirmek istemişlerdir.

Eşitlik kavramı, adaletten farklı bir tarife sahip olsa da özellikleri bakımından adaletle yakından ilişkili ve benzer özelliklere sahiptir. Genel itibariyle de eşitliğin toplum ve birey hayatında uygulamada adalete bağlı ya da yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bahsi geçen ön bilgilerden hareketle eşitlik kavramının tanımları incelendiğinde, kavramın net bir tanımını yapmanın güçlüğü görülmüştür. Eşitlik tanımlarına genel anlamda bakıldığında; eşitlik kavram olarak, iki veya daha çok şeyin eşit olması durumu, denklik, müsavilik anlamına gelmektedir. Ayrıca yasalar bakımından insanlar arasında ayrımın olmaması ve insanların bedensel, ruhsal farklılıkları ne olursa olsun, toplumsal ve siyasal haklar bakımından eşit olması anlayışıdır (TDK, 2011: 825). Başka bir tanımda ise herhangi bir şeyin, bireyler arasında dengeli bir biçimde bölüştürülmesi (Urhan, 2016: 109) olarak ifade edilmiştir.

Eşitliğin tarifini daha kapsamlı ve bütün yönleriyle ortaya koyabilmek için eşitliğin tanımında dört temel unsuru dikkate almak gerekmektedir. Bunlardan birincisi, varlıksal eşitlik ya da bireyler arasındaki eşitliktir. İkincisi istenen amaçlara ulaşmada gerekli olan fırsat eşitliği gelir. Üçüncüsü şartlarda eşitlik anlayışıdır. Şartlarda eşitlik anlayışı, söz konusu toplumsal grupların yaşam koşullarının eşitlenmesiyle ortaya çıkar. Son olarak dördüncüsü ise sonuçlarda eşitliği tarif eder (Turner, 1997: 19). Eşitlik kavramını tek ayak üzerine oturtarak tanımlamak, eşitliğin farklı yönlerini görmezden gelerek sadece belirli yönleri üzerinden tarifini yapmak olacaktır. Bu yüzden toplumun, bireyin ve eğitim kurumlarının eşitlik değerine bakış açılarını dikkate alarak kavramı tanımlamak yerinde olacaktır.

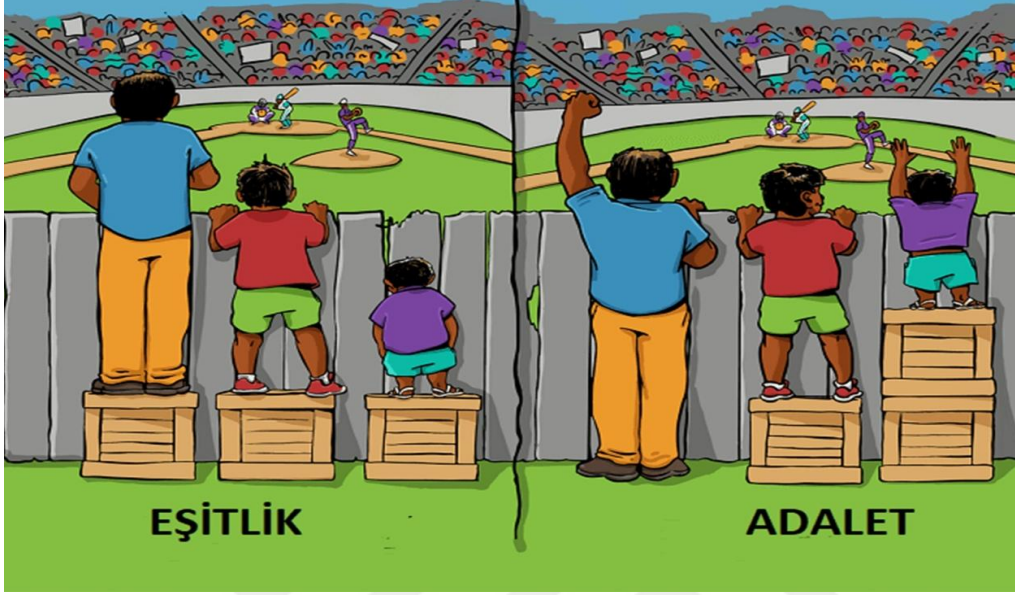
Türkler için eşitlik değeri geçmişten bugüne daha çok şeyi ifade eder. Türkler, zor bozkır yaşamında ayakta kalabilmek ve doğaya hâkim olabilmek için töre, aile, işbirliği, adalet, eşitlik ve saygı gibi temel değerler belirlemişler ve bu değerlere sınıksız bağlı kalmışlardır. Onlar için bozkır yaşamında eşitlikçi, dayanışmacı ve hoşgörülü olmak hayatın temel kurallarındandı. Türk ailesinde eşitlik

ve ortaklık temel değerdı (Güney, 2002: 27). Türklerde törenin bazı hükümleri kesinlikle değışmezdi: Bunlar; könilik (adalet), tüzlük (eşitlik), uzluk (iyilik) ve (insanlık) kişiliktir (Taşağıl, 2015: 179). Törenin değışmez hükümlerine bakıldığında eşitlik (tüzlük) kavramının, Türkler için önemli ve vazgeçilmez bir değer olduğı görülecektir. Eşitlik değerinin Türkler için önemini ortaya koyan savlardan birisi de, Türk-İslam düşünürlerinin bu konudaki düşünceleridir. Farabi “erdemli, eşitlikçi bir siyasi düzen, sadece adaletin üzerine inşa edilebilir” (Farabi, 1987; akt, Şavluk, 2018: 44) diyerek, adalet ve eşitliğin önemini açıkça belirtmiştir. Yanı sıra Türk kültüründe kast sisteminin (sınıfsal basamaklar), olmaması eşitlik anlayışının Türk toplumunda temel değer olduğunun en önemli göstergelerindendir.

Osmanlı devleti özellikle 19. yüzyıldan itibaren azınlıkların isyanını önlemek için adalete ve eşitliğe (müsavat) dayalı bir siyaset takip etmeye başlamıştır (Aslan, 2010: 6). Bu bağlamda bilhassa II. Mahmut’un 1837’de yabancı elçilere Mustafa Reşid Paşa aracılığıyla gönderdiği meşhur ifadesi eşitlik meselesi açısından büyük öneme sahiptir; “Ben tebaamın Müslüman’ını camide, Hıristiyan’ını kilisede, Musevi’sini ise havrada fark ederim. Aralarında fark yoktur. Cümlesi hakkında muhabbet ve adaletim kavidir (eşit) ve hepsi hakiki evladımdır” (Vahapoğlu, 1996: 42). II. Mahmut bu ifadelerle ilk defa Osmanlı tebaasının eşitliğini vurgulamıştı. Fakat II. Mahmut’un bu ifadeleri resmi bir belge niteliğinde değildi. Resmi bir kimlik kazanabilmesi için belge halinde düzenlenmesi ve tören ile ilan edilmesi gerekiyordu (Karal, 1964: 596). Nihayet Tanzimat Fermanı; eşitlik ve adalet meselelerini resmi bir belgeye bağlayarak hukukî bir nitelik kazandırmıştır (Ortaylı, 1986: 69). 1856 Islahat Fermanı ile de eşitlik kavramı daha ayrıntılı bir fermanla Osmanlı hukuk sisteminde yer almıştır (Eldem, 2017: 28). Azınlık isyanlarını kontrol etmek ve devletin dağılmasını önlemek amacıyla sonraki hukuki belgelerde de eşitlik kavramı birçok kez yer almıştır.

Eşitlik, Osmanlı Devleti döneminde vatandaşlık eğitimi ders kitabı olarak okutulan, “Yeni Malumat-ı Medeniye” adlı kitapta, “Müsavat” olarak adlandırılmış ve insan olduğu için herkesin aynı hakka sahip olması ve kanun karşısında herkesin

bir olması (Ziya ve Haydar, 2017: 111) şeklinde tarif edilmiştir. Eşitlik değerine ilişkin aşağıda gösterilen resim bu durumun bir göstergesidir.



(<http://www.bestepebloggers.com/>. (17.09.2020).

Şekil 7. Eşitlik ve adaletin farkını ortaya koyan en güzel karelerden biri

Konumuzun temelini oluşturan eğitimde eşitlik ise eğitimden faydalanan ya da faydalanmaması gereken bireylerin aynı imkânlarla sahip olması, aynı imkânlardan faydalanması ve aynı muameleye tabi olarak fırsat eşitliğinden yararlanması durumu (Cevizci, 2010: 211) olarak tanımlanmıştır. Ayrıca eşitlikle eğitim arasındaki ilişkileri değerlendiren eğitim felsefecileri, eğitim alanında eşitliğin farklı anlamlarını gündeme getirmektedirler. Eğitim değerleri bakımından eşitliğin en önemli durumlarından birisi kaynakların paylaşılmasındaki eşitlik anlayışıdır. Diğer bir ifadeyle eğitim katmanı içerisinde bulunan bütün öğrencilerin eğitim imkânları ve materyalleri bakımından aynı haklara sahip olmasıdır. Bir diğer eğitimde eşitlik beklentisi, eğitim hizmetlerinden faydalanma noktasında herkesin fırsat eşitliğine sahip olmasıdır. Burada gerekirse dezavantajlı öğrenci gruplarına pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini ifade eder. Eşitliğin eğitimdeki diğer önemli basamağı ise davranışta eşitlik düşüncesidir. Yani eğitim gören öğrencilerin tamamının aynı muameleye tabi tutulma anlayışıdır. Daha somut bir ifadeyle yeteneklerine veya diğer özelliklerine bakılmaksızın bütün öğrencilerin aynı dersleri takip etmeleri ve

aynı eğitim süreçlerine dâhil olmaları anlamına gelir. Sonuncu eşitlik düşüncesi ise sonuçlarda ya da ürün noktasında eşitliktir. Bu eşitlik anlayışına göre eğitimden yararlanan bütün öğrenciler, aynı sınava tabi olup, aynı sonuçlara ulaşma ve aynı ürünleri elde etme konusunda eşit olmalıdır (Cevizci, 2010: 211-212). Bu bakımdan değeri kazandırma sürecinde bu hususların tamamının dikkate alınması gerekmektedir. Yanı sıra değeri kazandırma sırasında adalet değeri, sürecin içerisine dâhil edilerek, eğitim ortamlarında fırsat eşitliği sağlınırsa bu değerin bireye kazandırılması daha da kolaylaşacaktır. Aksi takdirde insanlara eşit olduğunu söylemek, eşit olarak yaşadıkları anlamına gelmeyecektir (Kuru, 2016: 33).

Cumhuriyet döneminden günümüze Yurttaşlık dersi ve Sosyal Bilgiler eğitimi dersi kapsamındaki programlar incelendiğinde, eşitlik değerinin sadece 1998 ve 2018 yılı eğitim müfredatlarında doğrudan yer aldığı görülür. Bu bakımdan bu değere son yıllara kadar müfredatlar çerçevesinde gereken önemin verilmediği ifade edilebilir.

3.4.5. Özgürlük

Özgürlük, Türkçe sözlükte, “herhangi bir kısıtlama ya da zorlamaya bağlı olmadan, düşünme veya eylemde bulunma, bir şarta bağımlı olmama durumu” olarak açıklanmıştır. Özgürlük hem değer hem de kavram olarak evrensel bir niteliğe sahiptir. Bu yüzden özgürlüğün tanımı yapılırken birçok farklı alan kendi yönteminden hareketle tanımını yapmaktadır.

İlkçağlardan bu yana yöneten ve yönetilenlerin temel sorunu olan özgürlük, Mustafa Kemal Atatürk'ün belge ve düşüncelerinin Prof. Dr. A. Afetinan tarafından kitaplaştırıldığı Medeni Bilgiler adlı kitapta, “insanın, düşündüğünü ve dilediğini mutlak olarak yapabilmesi” olarak tanımlanmıştır. Montesquieu (2014:197) ise Kanunların Ruhu adlı eserinde, “Hürriyet (özgürlük), kanunların izin verdiği her şeyi yapma hakkıdır” biçiminde tanımlamıştır. Yanında “bir vatandaş kanunların yasak ettiği şeyi yapabilseydi hür sayılmazdı. Çünkü öteki vatandaşların da aynı yetkiyi kullanmaya hakları olurdu” şeklinde de ekleme yapmıştır. Başka bir tanımda başkalarınca zorlanmamanın bir ölçütü (Özdek, 1993: 8) olarak ifade edilirken, Friedrich Hayek (1997: 197) özgürlüğü ilk çağlardan bu yana hükümetlerin temin

etmesi gereken uygarlığın biricik vazgeçilmez temeli olarak nitelendirmiştir. Hayek'e benzer şekilde Balcı (2017: 26) da özgürlük kavramının, canlılar içinde sadece insana özgü bir özellik olduğunu, bu yüzden de insanının diğer canlılardan farklı olduğunu ve insanlar için temel bir değer olduğunu vurgulamıştır. Son olarak Topçu (2010: 67), “yabancı hiçbir güç tarafından zorlanmaksızın, iradenin kendi seçimi ile yine kendisini belli bir harekete zorlayabilmesi” olarak tanımlamıştır. Yukarıdaki tanımlara bakıldığında genel itibariyle özgürlük kavramının devletlerin koyduğu hukuki sınırlar, başkaları ile olan ilişkiler ve özgür düşünebilme mantığı çerçevesinde tanımlandığı görülür. Bu çerçevede özgürlük kavramı, hukuki ve bireyler arası sınırlar dâhilinde, hiçbir kuvvetin etkisi altında kalmadan düşünme ve davranma yetisi olarak tanımlanabilir.

Özgürlük hem değer olarak hem de kavram olarak en eski insan haklarından biridir. Nitekim İngiliz düşünür John Locke, “devletler ortaya çıkmadan önceki dönemde, diğer ifadeyle doğal yaşam döneminde, insanlar arasında barış ve özgürlük vardı” (Locke, 2003; akt, Gözler, 2011: 394) diyerek, özgürlüğün uygarlıklar için önemine ve tarihsel geçmişine vurgu yapmaktadır. Özgürlük kaynağını insanın insan olma niteliğinde bulur. Yani özgürlükler insanın kişiliğine bağlı, onla var olmuştur. İnsanın doğuştan sahip olduğu, dokunulmaz ve devredilemez haklarındanır (Kocaoğlu ve Kocaoğlu, 2007: 106). Bu yönüyle değerlendirildiğinde özgürlüğün tarihi insanlık tarihine eşdeğerdir.

Özgürlük, bir değer olarak bireyleri ve toplumu, hak olarak bütün bir insanlığı, ulusal bağımsızlık noktasında ise devletlerin istiklalini temsil eder. Kavram bireyden topluma, toplumdan devlete bütün kurum ve kişileri ilgilendirmektedir. Erich Fromm (1997: 17), “birçok olumsuz duruma rağmen özgürlük büyük savaşlar kazanmıştır. Birçok insan, baskıya karşı özgürlüğün savunulduğu savaşlarda ölmenin özgürlüksüz yaşamaktan daha iyi olduğu inancıyla yaşamlarını özgürlüğe feda etmiştir. Böylesine bir ölüm, bu insanların bireyselliklerini ortaya koymanın doruk noktasıydı. Tarih, kendi kendini yönetebilmenin, kendisi için kararlar verebilmenin ve doğru bulduğu şekilde düşünme ve hissetmenin insan için olası olduğunu kanıtlar

gibidir.” diyerek özgürlüğü kazanmanın zorluğunu ve tarihi seyrini bir bakıma ortaya koymuştur.

Özgürlük kavramının gelişim ve açıklamalarından sonra bir diğer önemli nokta ise özgürlüğün değer olarak eğitim ortamlarında yer alması ve gelecek nesillere kazandırılması hususudur. Değer eğitiminde bir çocuğa toplumsal değerlerin ilk tohumu ailede atılmakta, filizlenme ve büyüme süreci ise okullar eliyle sağlanmaktadır. Bu çerçevede aile ve okulda değer öğretimi sürecinde verilen değerlerin birbiri ile tutarlı ve devamlı olması önemlidir.

Bireyin toplumsal ve kültürel değerlerle donanmış, sorumluluklarının farkında, çevresindeki insanlara yardım eden, hak ve özgürlüklere saygıyı benimsemiş şekilde davranması, kendiliğinden gelişen veya doğuştan var olan bir durum değildir. Bu durum ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir (Küçük, 2018: 35). Özgürlük değerini kazanmak hem bireysel hem de toplumsal bir görevdir (Bilgiseven, 2005: 103). Bu bakımdan okullarda verilen değer eğitim programları, içinde bulunduğu toplumun milli kültür ve geleneklerinden hareketle evrensel değerleri yansıta; bireyin, ülkenin ve dünyanın temel değerlerini koruyan ve kollayan nesiller yetiştirmek üzere planlanmalıdır.

Özgürlük değeri, milli ve evrensel değerlerden biridir. Bu değerın eğitimi nitelikli programlar ve öğretmenler eliyle gerçekleşmelidir. Nitekim özgürlük değerinın kazanımlarına sahip bir öğrenci, kişisel özgürlüğünün önemini kavramanın ötesinde; diğer insanları özgür kılmanın da bir zorunluluk olduğunun farkına varır. Yaşadığı toplumda karşılaştığı her özgürlük ihlalinin birey olarak kendisine bir sorumluluk yüklediği bilinciyle hareket ederek, gerekli adımları atmaya hazır olur. Diğer taraftan derste, öğrenciye haklarını arama yollarının da verilmesi öğrencide hukuk kurallarını, sivil toplum örgütlerinin işlevlerini öğrenme çabasını da tetikler. Öğrenci, toplumsal duyarlılığın bireysel özgürleşmeyi de sürekli kılacağı fikriyle özgürlüğe bakışında bütünsel bir yaklaşım kazanmış olur (Koç, 2007: 43). Böylece öğrenci bireysel özgürlüğünün yanı sıra toplumsal özgürlüğün de savunucusu ve koruyucusu konumuna gelir. Özgürlükleri kavramış ve özümsemiş bir öğrenci, yalnızca kendi özgürlüğünün değil, mensubu olduğu milletin özgürlüğünün de

sigortası olacaktır. Milli Şair Mehmet Akif Ersoy'un kaleme aldığı İstiklâl Marşı'nda geçen şu cümleler; bir milletin özgürlüğe bakışını en sade ve en duygu dolu ifadelerle anlatırken, millet için özgürlük değerinin önemini de ortaya koymaktadır:

"Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım.

Hangi çılgın bana zincir vuracakmış? Şaşarım!

Kükremiş sel gibiyim, bendimi çiğner, aşarım.

Yırtarım dağları, enginlere sığmam, taşarım."

Diğer değerlere benzer şekilde özgürlük değerinin öğretiminde de ailede, okulda; sınıf içinde veya dışında bir takım etkinlik ve yöntemler vardır. Bu konuda en etkili yöntemlerden birisi, çocuğa fikirlerini özgürce ifade edebilmesi için gerekli ortamı hazırlamaktır. Bir diğeri ailede, okulda veya sosyal çevrede çocuğun sorumluluk almasını sağlayarak, özgürce hareket etmesine ve bağımsız davranmasına fırsat vermektir. Ayrıca ailede iş bölümünde onlara pay vermek veya önemli kararlarda fikrini almak, sokakta veya oyun alanlarında arkadaşları ile oynamasına ve sorumluluk almasına müsaade ederek özgür davranmasının önünü açmak ve okul etkinliklerinde ödevler yoluyla karar alma ve uygulama becerilerini geliştirmek de çocuğun özgürlük değerini kazanmasında önemli etmenlerdendir. Özgürlük değerine ilişkin aşağıda gösterilen resim bu durumun bir göstergesidir.



(<https://onedio.com/>. (17.09.2020).

Şekil 8. Mutlak özgürlüğün olmadığını anlatan bir kare

3.4.6. Saygı

Saygı, tanımlanması güç olan terimlerden biridir. Türkçe sözlükte; "değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram" (TDK, 2011: 2047) olarak tanımlanmıştır. Saygı, bireyin varlığını kabul etmektir. Ayrıca her bireyi tüm benlikle anlamaya çalışmak, yargılamamak ve kıymetli görmektir (Kuru, 2016: 26). Douglass'a göre (2001) saygı, çevredeki tüm bireylere değer vermek, onların hak ve özgürlüklerine sahip çıkmak ve insanlara herkesin eşit olduğu anlayışına göre davranmaktır. Şentürk'e göre (2008: 217) saygı kavramı ise, günlük hayatta sürekli kullanılan, sosyal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devam ettirilebilmesi için önemli bir ahlakî değer ve normdur. Saygı kavramının duygu, bilgi, inanç ve değerler gibi bir sübjektif cephesi; bir de saygı görünümü olan tutum ve davranışlar durumundaki objektif yönü vardır. Bu bağlamda sosyal ilişkiler ortamında insanın, kendine, kutsallara, başkalarına ve çevreye saygı, biçiminde özetlenebilecek birtakım tutum ve davranışları görülmektedir. Saygı kavramının literatürde yer alan tanımlamalarına genel anlamda bakıldığında ilk göze çarpan husus, kavramın daha çok insan ilişkileri boyutu ile ele alınmış ya da ifade edilmeye çalışılmış olmasıdır. Oysa kavram; toplumsal kurumlar ve birey ilişkileri başta olmak üzere, insanların birbirlerine karşı, doğaya karşı, temel hak ve özgürlüklere karşı davranış ve düşünce kalıplarını da kapsamaktadır. Bu kapsamda saygı bireyin, tüm insan ilişkilerinde; düşüncesinde veya davranışında, bütün bireyleri ve doğayı, kurumları, tarihi eserleri, geçmişi ve geleceği dikkate alarak davranması ve düşünmesi anlayışıdır.

Glassman (2008; akt. Türk, 2009: 32) saygılı insan olmanın yedi temel kuralı olduğunu söylemiş ve bu kuralları şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Karşıdaki insanın onuruna saygı, diğer bir ifadeyle insanların onur ve haysiyetlerine saygı göstermek.
- ✓ Diğer insanlara, kendinize davranılmasını istediğiniz biçimde davranmak,
- ✓ Nazik olmak.

- ✓ İnsanlardaki farklılıklara hoşgörüyle yaklaşmak.
- ✓ İnsanların hak ve özgürlüklerini kısıtlamamak.
- ✓ Toplumların farklılıklarına, geleneklerine ve kültürlerine saygılı olmak.
- ✓ Şiddet ve çatışmadan uzak durmak.

Glassman'ın belirlediği bu kurallar aynı zamanda saygı kavramının da genel çerçevesini oluşturmaktadır. Saygı, sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi ve toplumun kültürel unsurlarının geleceğe taşınmasında önemli bir role sahiptir. Çünkü evrensel bir değer olarak görülen saygı, bireyin toplumda yaşayan diğer bireyleri anlamasına yardımcı olur (Özdemir, 2017: 9-10).

Saygı, en önemli evrensel değerlerden biridir. Fakat diğer evrensel değerlerden farklı olarak aynı zamanda göreceli bir yanı da bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle saygı kavram olarak evrenseldir. Fakat neye, kim, kime, hangi şekillerde ve ne kadar saygı gösterir bu konuda ülkeden ülkeye toplumdan topluma büyük farklılıklar görülür. Daha somut bakmak gerekirse doğaya saygı bütün ülkeler için geçerli bir değer unsuru olarak görülürken, büyüklere saygı değeri bazı ülkeler için değerli bir davranıştır. Ya da kutsala saygı bağlamında düşünüldüğünde her toplumun hatta bazen bireylerin bile saygı duyduğu farklı kutsiyetleri bulunmaktadır. Diğer taraftan saygı bir değer olarak diğer bütün değerlerin de temelini oluşturmaktadır. Hoşgörünün, sevginin, adaletin, eşitliğin ve duyarlılık gibi birçok değerlerin özünde saygı değeri vardır. Saygı olmadan hoş görülme olmak, eşit olmak veya doğaya duyarlı olmak gibi değerleri özümsemek de zordur. Saygı sadece bireylerin birbirlerine, doğaya, kutsallara, büyüklere, ülkeye veya bayrağa saygı duyması değildir. Aynı zamanda bireyin devlete, devletin bireye, kurumların topluma veya diğer kurumlara saygısını da içeren daha geniş katılımlı bir değer olgusudur. Bu bakımdan saygı değeri, toplumun devamlılığı ve huzuru için gerekli olan ve her yeni neslin öğrenmesi gerekli önemli değerlerden birisidir.

Bütün diğer değerlerde olduğu gibi saygı değeri de temelde ailede başlar, okul ve sosyal çevre aracılığıyla geliştirilir. Saygı değerinin çocuklara kazandırılması toplumsal huzurun inşasında da önemli bir rol oynar. Çünkü saygı değerine sahip

bireyler, hoşgörü ve sevgi değeriyle davranmayı ve karşısındakini dinlemeyi öğrenir. Bu bağlamda karar alırken veya verirken başkalarının temel hak ve özgürlüklerinin sınırlarını bilerek kararlarını alır. Gelenek ve kültürüne saygı duymayı öğrenen bireyler, içinde yaşadığı toplumun kültürel mirasına karşı daha özenli davranırken, büyüklerine de saygı duymayı bir davranış haline getirirler.

3.4.7. Sevgi

Sevgi, evrenin var oluşundan bu yana var olan evrensel bir duygudur. Sevginin evrenselliğinde sınır kavramı yoktur. Sadece insanlık değil bitkiler, hayvanat ve bütün bir doğa yaşamı sevgiye ihtiyaç duyar. Arının bal yapmasında, ceylanın yavrusu uğruna aslana yem olmasında, buğdayın başak vermesinde, güneşin her sabah yeniden doğmasında, Yunus'un mısralarında, ananın evladına dokunuşunda, yağmur sonrası toprak kokusunda, İstanbul'da bir nisan sabahı vapur sesinde ve Çulha kuşunun yuvasında sevgi vardır. Sevgi soyuttur ve sınırsızdır. Çünkü yeryüzünde her canlının sevgiye bakışı ve onu gösteriş biçimi bir diğerinden farklıdır. Bu yüzden sevginin tarifini yapmak, onu belirli kalıplara sığdırmak mümkün değildir.

Sevgi, insanlık tarihi boyunca tartışılmış, üzerine düşünülmüş ve hakkında pek çok şey yazılıp, söylenmiş bir kavramdır. Öyle ki yüzyıllar boyunca insanlar sevgi üzerine şiirler, hikâyeler, romanlar yazmış, türküler söylemiş, destanlar oluşturmuş, resimler çizmiş ve her biri kendi üslubunca sevgisini tarif etmeye çalışmıştır. Sevgi; kimi zaman bakışlarda, davranışlarda, sözlerde; kimi zaman da farklı manaların yüklendiği çiçekli oyalarla, kilim ve yazmalardaki motiflerde anlamını bulmuştur. Görüldüğü gibi sevgi kavramına herkes farklı anlamlar yüklemiştir. Bu yüzden olsa gerek onu tanımlayıp tarif etme çabası zordur ve aynı zamanda dar kalıplara sığdırma uğraşıdır. Diğer taraftan sevgi içinde pek çok değeri ve duyguyu bulunduran karmaşık bir duygudur. Bu nedenle sevgiyi tarif ederken onu meydana getiren ve onun devamlılığını sağlayan değerlerle beraber onu tarif etmek gerekir (Yıldız, 2013: 6-7).

Yıldız (2013: 6-7), sevgi kavramını “hayata değer katan bir duygu olan sevgi; güvenmektir, sadakattir, şefkattir, ilgidir, emektir, çabadır, vefadır, birbirini

düşünmektir, sahiplenmektir, korumaktır, sorumluluktur, huzurdur, mutluluktur, yaşamın 7 kaynağıdır, ayrı bedenlerin bir olabilmesidir, kişinin kendi ben duvarlarını aşp biz bilincine erişmesidir. Sevgi değer vermek ve değer verildiğini hissetmektir, öncelikli olmaktır, birbirini olduğu gibi kabul etmektir, anlayıştır, hoşgörüdür, paylaşmaktır, dayanışmadır, fedakârlıktır, özverili olmaktır. Sevgi kişinin kendisini, çevresini ve içinde bulunduğu kâinatı tanınması ve idrak etmesi demektir. Sevgi; koşulsuz, çikarsız olarak birlik ve beraberliği sağlayan güçlü bir bağdır. Sevgi bireyi değerli kılan, aileyi, toplumu bir arada tutan ve onları oluşturan temel taşlardandır.” biçiminde ifade etmiştir.

Kamus-ı Türkî’de “aşk, muhabbet, şefkat” olarak tanımlanan sevgi (1996), Türkçe sözlükte “insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yöneltten duygu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 2081). Fromm (1985: 29) ise sevgiyi “kişiyi diğer insanlardan ayıran duvarları yıkan, onu diğerleri ile birleştiren, insanın içindeki etkin güç” olarak tanımlamıştır. Ayrıca Fromm (1985: 30), sevmenin edilgen olmadığını aksine bir eylem olduğunu, bir şeye kapılmaktan ziyade bir şeyin içinde olmak olduğunu ve sevmenin almak değil vermek olduğunu ifade ederek, sevginin geniş bir tarifini yapmıştır. Sevgi, "biri ya da bir şey için yalnızca bir istek, bir tutku ya da güçlü bir his değildir. Sevgi eş zamanlı olarak hem kendini düşünmeyen hem de kendini gerçekleştiren bir bilince sahip olmaktır. Sevgi bir ülke, bir amaç, doğruluk, adalet, ahlak, insanlar ve doğa için olabilir" (Tillman, 2000; akt. Atabey, 2014: 18). Sevginin tanımlarına bakıldığında geniş bir bakış açısıyla ele alındığı, sadece insanlara veya belirli varlıklara ait olmadığı, her şeyin her şeye karşı hislerini, eylemlerini ve fedakârlıklarını kapsadığı görülecektir.

Sevgi kavramı, Türkçede yüzyıllar boyunca gönül, kalp, yürekle ilişkilendirilerek kullanılmıştır. Çünkü insanlar duygularını özellikle de sevgisini gönlünde, kalbinde, yüreğinde yaşarlar. Türkçede gönül, kalp ve yürek sözleriyle oluşturulmuş pek çok deyim ve atasözünün bulunması, yanı sıra sevgiyi ifade eden sözlerin, eylemlerin çokluğu Türk insanının sevgiye verdiği değerin doğal bir sonucudur (Yıldız, 2013: 8). Son olarak Özmen (1999: 194) ise sevgiyi, "sosyal bir varlık, insan olmanın gerektirdiği doğal bir ihtiyaç olarak" tanımlamış ve Moslow'un

sıraladığı ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidinde belirlenen temel insan gereksinimleri içerisinde, fizyolojik ve güven gereksiniminden sonra geldiğini ifade etmiştir. Sevgi kavramını anlamının ve anlatmanın en güzel yollarından biri hiç kuşkusuz Türk şiirlerine, Türk destanlarına, kısacası Türk edebiyatının kalbine dokunmaktır. Türk edebiyatının kalbinde yer alan Yunus'a, Karacaoğlan'a, Aşık Veysel'e, Ferhat ile Şirin'e dokunmaktır. Türk edebiyatının en güzel sevgi deyişlerinden birisi de şüphesiz Yunus Emre'nin şu mısralarında geçmektedir:

"Ben gelmedim dâva için, benim işim sevi için

Dost'un evi gönüllerdir, gönüller yapmaya geldim"

(Toprak, 2006:150).

Sevgi bir erdem olduğu gibi (Janki, 2005: 40) aynı zamanda varlığı ayakta tutan temel bir ilkedir. Hiçbir insan, varlık ve birlikten yoksun olmadığı gibi sevgiden de yoksun değildir. Sevgi, düzene ve yetkinliğe kapı açar (Demirkol, 2015: 418). Fakat aksine sevgi değerinin yoksunluğunda her geçen gün toplumda, ailede, evliliklerde ve dostluklarda iletişim, empati ve sevgi yönünde bozulmalar meydana gelir, insan ilişkilerinde zayıflamalar görülür ve insanlar bu problemlerin çözümü noktasında zorluk yaşarlar (Kılıç, 2019: 41). Her geçen gün biraz daha artan bu sorunların çözümünde ise değerler eğitimi ve bu eğitim yoluyla verilecek evrensel değerler büyük önem taşımaktadır. Bu evrensel değerlerin başında ise sevgi değeri gelmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde değerler eğitimi aracılığıyla sevgi değerinin kazandırıldığı bireyler, insanlığa ve doğaya karşı duyarlı, sorumluluğunu bilen, hoşgörülü, saygılı bireyler haline gelirler ve böylelikle diğer insanlarla çatışmaya girmeden uzlaşmacı bir yapıda problemlerin çözümüne katkıda bulunurlar (Önlen, 2017: 29). Nitekim okulda ve ailede çocuklara kazandırılan sevgi değeri bireyleri mutlu etmenin yanı sıra toplumsal barışa da katkı sağlayacaktır.

Tüm değerlerin temelini oluşturan sevgi (Şahin, Ökmen ve Kılıç, 2019: 181), değerler içerisinde bütünleştirici ve tamamlayıcı bir role sahiptir (Akyol, 2010: 4). Bu bakımdan insan olarak herkesin ihtiyaç duyduğu sevgi değerinin gündelik yaşama aktarılması, dinamik, özgüvenli, duyarlı, sağlıklı nesiller yetiştirilebilmesi için, sevgi eğitiminin ailede ve okullarda etkili bir biçimde verilmesi gerekmektedir (Özmen,

1999: 196). Öte yandan sevgi değeri, eğitimde faydalanılması gereken en önemli hususlardan biridir. Çünkü sevgisiz bir eğitim hayal etmek çok güçtür. Bu noktada temeli sevgi dayanmayan bir eğitim başarıya ulaşamaz. Sevgi faktörü öğrenmeyi kolaylaştıran en önemli unsurdur (Kayadibi, 2002: 33). Sevgi ile öğretilen ders kalıcı, öğrenilen ders ise bütün duyulara seslenerek daha verimli bir hale gelir. Sönmez (1987: 67), eğitim ortamlarında sevgi kavramının varlığını şu maddelerle açıklamıştır:

- ✓ "Sevgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıdır.
- ✓ Sevgi hoşgörüdür, vurdumduymaz olmak ya da boş vermek değildir.
- ✓ Sevgi, kişinin kendini bilmesine ve yeteneklerini geliştirmesine yardım etmektir.
- ✓ Sevgi, açık seçik olmaktır. (tutarlı, açık fikirli, gerçekçi).
- ✓ Sevgi, insanın en temel ihtiyaçlarından biridir.
- ✓ Sevgi, merkeze hiçbir varlığı koymama, bencil olmama, her varlığın birbirleriyle ilişkisini belirleyip, bu ilişkileri tutarlıya doğru geliştirme, sorunların çözümünde işbirlikli çalışmadır.
- ✓ Sevgi, doğru bilgiye dayalı, çoğulcu demokratik özgür bir ortamda büyür.
- ✓ Sevgi, bilgi, beceri ve duygunun incelmesi, tutarlı olması ve zenginleşmesidir."

Sevgiye ilişkin Sönmez tarafından ortaya koyulan bu ilkelerden hareketle sevginin insanların birbirine karşı hoşgörüsünü, sorumluluğunu ve dürüstlüğüne kapsayan geniş bir kavram olduğu görülmektedir (Aslan ve Aybek, 2019: 120). Bu noktada sevgi değerini kazanan öğrenciler, aynı zamanda hoşgörülü olmayı, dürüstlüğü, açık fikirli olmayı, tutarlı olmayı, özgürlükçü olmayı ve kendini tanıma davranışını da kazanmaktadırlar.

Günümüz gençliğinin bireysel ve sosyal hayatta karşılaştıkları sorunların temelinde sevgisizlik vardır (Akyol, 2012: 12). Bu bakımdan gerek genel eğitim ortamlarında gerekse de değerler eğitiminde sevgi değeri mutlak suretle dikkate alınmalıdır. Çünkü sevgi, eğitimin verimliliğinin artmasında önemli bir unsurdur. Sevgisiz, eğitim düşünülemez. Bu bakımdan çocuk, özellikle büyüme döneminde

ailede, okulda ve çevrede gerekli sevgi görmelidir. Öte yandan sevgisizlik, çocuğu aileden ve okuldan soğutarak, onları istenilmeyen davranışlara yönlendirebilir. Bu yüzden aile ortamı, okullar, birer sevgi ve şefkat yuvası olmalıdır. Nitekim çocukların başarısının temelinde cezalar değil sevgi ve takdir görme duygusu vardır (Kayadibi, 2002: 33). Çocukların içinde bulunduğu sevgi iklimi çocukların eğitimsel başarılarının yanında onları ileriki hayata daha iyi hazırlayarak bir toplumun ya da ülkenin geleceğinin sevgi üzerine inşa edilmesini sağlayacaktır.

Özmen, (1999: 198) sevgi değerinin eğitim ortamlarında öğretene ve öğrenene üzerindeki etkisini şu sözlerle tarif etmiştir: “Cumhuriyetin ilk yıllarında yetişen ve sonraki yıllarda öğretmenlik yapan kişilerle yapılan söyleşiler dinlendiği zaman, neredeyse hepsinin varlıklı yoksul, kadın-erkek, genç-yaşlı demeden memleketin en ücra yerlerine kadar büyük bir şevkle giderek çalıştıkları anlaşılır. Konuşmalarında, çoktan emekli olmuş bu kişilerin, öğretmenlik şevk ve heyecanını, öğretme sevgisini hala taşıdıklarına şahit olunur. Türk Ulusuna yakışır bir çağdaşlık ve gelişmişlik seviyesine ulaşabilmek için, toplumumuzun öğrencilerini seven, öğretmenlik şevk ve heyecanını taşıyan öğretmenlere, Cumhuriyetin kurulduğu yıllardaki kadar ihtiyacı vardır. İnsan yetiştirmek, diğer bir deyişle öğretmen olmak, layıkıyla yapılırsa çok yönlü, çok zor, fakat bir o kadar da zevkli, bir gönül işidir. Dinamik, yaratıcı, sorgulayan, araştıran, düşünen, seven ve sevgi üreten nesiller yetiştirmek için, başta öğretmenler olmak üzere, toplumda herkese çok iş düşmektedir.” Özmen’in anlattıklarından hareketle denilebilir ki eğitimin temeli sevgidir. Sevgiyle her şey kolaylaşır, çorak topraklar sevgiyle orman olur yeşillenir. Gönüller sevgiyle umuda kapı aralar ve her şey güzelleşir.

Sevgi değer olarak cumhuriyet döneminden bu yana uygulanan "ilkokul Yurt (Yurttaşlık) bilgisi dersleri, Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi ve Sosyal Bilgiler dersi" programlarının tamamında yer alması bakımından da önemli bir değerdir.

3.4.8. Sorumluluk

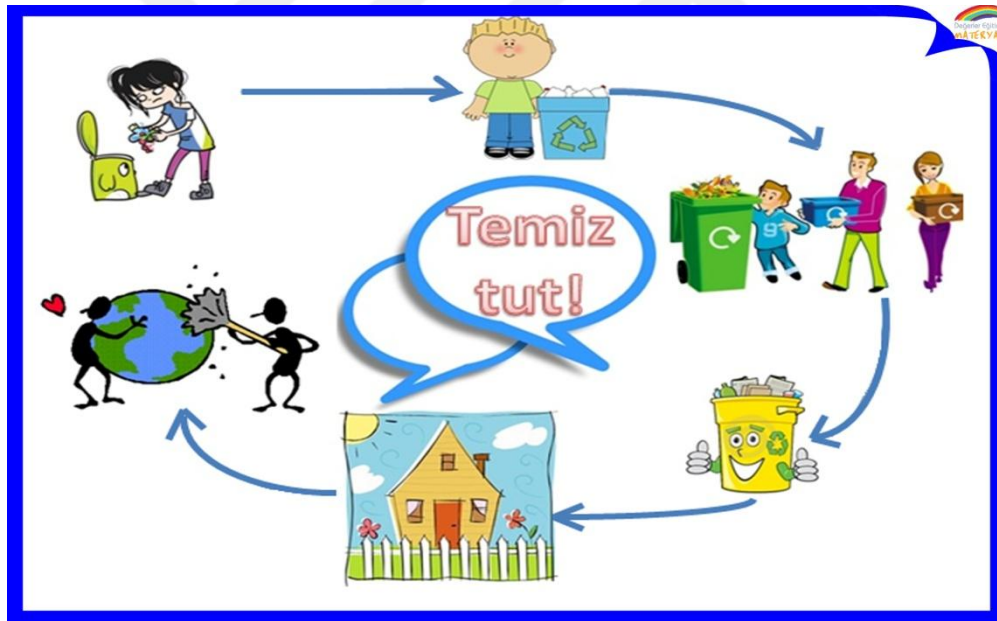
Sorumluluk, "kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir" (TDK, 2011: 2142). Cevizci (2005: 1523) ise sorumluluk kavramına daha çok eylemsel bakış açısıyla yaklaşarak, "genel

olarak bir işi üstüne alan, bir işi yapmak zorunda olan, bir yükümlülüğü bulunan, gerektiğinde yüklendiği işlerin veya gerçekleştirdiği eylemlerin hesabının sorulması durumu" olarak nitelendirmektedir.

Sorumluluk, gündelik hayatta sıklıkla karşılaşılan bir kavram olmasına rağmen tanımlanması zordur. Çünkü sorumluluğu bazı kaynaklar değer, bazı kaynaklar sosyal kural, bazıları tutum, bazıları karakter veya kişilik özellikleri olarak kabul etmektedir. Konuyla ilgili kitaplar incelendiğinde sorumluluk teriminin daha soyut ve göreceli olarak değerlendirildiği görülecektir (Golzar, 2006: 1). Diğer yandan sorumluluk sözcüğü, gerçekte oldukça belirsiz bir terim olmasına rağmen, basit bir şekilde sözcüğün kendisi kullanılarak da tanımlanır “sorumluluk sorumlu olmaktır” gibi (Chamberlin ve Chambers, 1994: 204). Ruyter (2002: 25) da kavramı benzer şekilde ele alarak, “Sorumluluğun anlamı ile ilgili birçok temel sezgimiz ve sorumluluk hakkındaki birçok kitap ve makalede bulduğumuz yorum ‘sorumluluk’, ‘sorumlu’ veya ‘hesap verebilirlik’ anlamına gelir. Sorumlu kişi, “kendisine, başkalarına veya tanrıya karşı sorumlu olan bir kişidir” (Ruyter, 2002: 25) biçiminde tarif etmiştir. Fakat Ruyter'in tanımında ilahi bir güce hesap verme eğilimi ön plana çıkmaktadır. Başaran da (1971), konuya daha basit bir yöntemle yaklaşarak sorumluluğu "duygu" olarak ifade etmiştir. Ona göre sorumluluk, ödev olarak aldığı bir işi ne pahasına olursa olsun, gerektiği gibi yapma ve sonrasında hesabını verebilmektir (Akt. Golzar, 2006: 2). Genel anlamda sorumluluk kavramına ilişkin tanımlamalara bakıldığında, bireysel sorumluluk, sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik noktasında birleştikleri görülür. Bu ortak noktalardan hareketle sorumluluk, kişinin bazen kendi adına bazen de ait olduğu topluluk adına aldığı kararların, yüklendiği görevlerin sonuçları bakımından denetime tabi tutulmasıdır.

Kişinin kendi davranışları veya yetkisinde gerçekleşen bir olayın farkında olarak, davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanan (Özen, 2013: 17) sorumluluk değeri, bugün en çok ihtiyaç duyulan değerlerden biridir. Çünkü bu değer hayatın her alanında ve her yaş grubunda üstlenilmesi gereken bir görevdir. Ayrıca sorumluluk, bireyin kendi davranışları ve yetki alanındaki olayların yanı sıra onun çevresi ve ilişkilerini de kapsamaktadır (Gündüz, 2014: 44).

Sorumluluk, bireylere kazandırılmak istenen değerler içinde önemini her geçen gün biraz daha arttıran bir değerdir. Çünkü bireylerin kendileri ile ilgili konularda sorumluluk almalarını sağlamak kişisel gelişimlerinin de temel koşuludur. Bu ise ilk olarak takdir edilme ve onaylanma süreci ile başlar. Daha sonra belirli sınırlar içerisinde öğrencilerin sorumluluklarını belirlemek, sorumluluklarının kendisi ile birlikte doğal ve sosyal çevreyi de etkilediğini fark etmesini sağlamak ve üzerine düşen rolü yerine getirmek biçiminde devam eder (Ay ve Dal, 2014: 80-81). Nitekim sorumluluk ahlaki bir zorunluluk (Sezer, 2008: 45) olduğu kadar, bireysel ve toplumsal bir zorunluluğun da gereğidir. Bu bakımdan sorumluluk değeri, bireysel olduğu kadar toplumsal yönüyle de her geçen gün hayatın içinde daha fazla yer edinerek değerler içerisindeki önemini arttırmaktadır. Sorumluluk değerine ilişkin aşağıda gösterilen resim bu durumun bir göstergesidir.



(<https://sorumluluk.nedir.org/>. (17.09.2020).

Şekil 9. Basit ama büyük işler

Özellikle son yıllarda eğitim sistemlerine bakıldığında sorumluluk değeri üzerinde ciddi anlamda durulduğu görülmektedir. Bu eğitim sistemlerinden birisi de Türk Millî Eğitimidir. Türk milli eğitiminin amaçlarına göz atıldığında, "sorumluluk

değerinin ve eğitiminin yanı sıra bireylerin sorumlu davranış kazanmalarının önemi üzerinde durulduğu da görülmektedir. Ancak, son yıllarda sorumluluk kazandırmak sözel bir bilgilenmeden çok zihinsel bir beceri ürünü halini almıştır. Diğer bir deyişle sorumlu davranışın ne olduğundan çok nasıl kazanılacağı önemlidir. Bu kapsamda bugün okulların asıl sorumluluğu; yığın olarak bulunan birçok bilgi, beceri ve tutumu, belli bir düzen içinde ve eşgüdüm ile bireylere kazandırmaktır" (Babadoğan, 2003). Kazandırma sürecine de uygulamalara dayalı sorumluluk alma eğitimleri eklenmelidir. Çünkü sorumluluğun ne olduğunu, nasıl olması gerektiğini anlatmaktan ziyade öğrencilere sınıf içinde veya dışında düzeylerine göre sorumluluklar yüklemek daha etkili olacaktır.

Sorumluluk eğitimi, geçmişle kıyaslandığında günümüzde eğitim ve psikoloji ilkelerine dayalı bir sorun çözme süreci olarak ifade edilebilir. Fakat bu süreç, sadece duygulara ve birtakım fizyolojik ihtiyaçlara dayalı bir özellik taşımaz. Aksine planlı ve programlı bir zemin üzerine inşa edilir. "Gerçekte insanlar istemedikleri bir şeyi yapmazlar. Sevinci de, kızgınlığı da insanlar seçerler. Eğer bunu bir arabaya benzetecek olursak ister önden, ister arkadan, isterse dört çeker olsun, arabaya yön veren ön tekerleklerdir. Eylem ve düşünceler tıpkı ön tekerlekler gibi insan davranışlarına yön veren özelliklerdir. Duygular ve fizyolojinin etkileri tartışılmaz. Ancak bunlar, arabanın arka tekerlekleri gibidir ve yön verme gibi işlevleri yoktur. Bu yönleriyle bakıldığında sorumluluk eğitimi, örgütlü bir süreç olduğu kadar; duygu, düşünce, eylem, fizyoloji arasında bir eşgüdüm ve disiplin sürecidir" (Babadoğan, 2003).

Sorumluluk eğitimi süreci ise ilk olarak sorumluluk bilinciyle başlar. Özellikle okul iklimi içerisinde bu bilincin arttırılmasında en etkili yöntemlerden birisi öğrencileri işbirlikli öğrenmeye ve sorumluluk almaya yönlendirmektir. Çünkü işbirliği, öğrencilerin her birine herhangi bir konuyla ilgili sorumluluk alma ve gruba katkı verme fırsatı sunar. Böylece öğrenciler; "arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeyi, paylaşmayı, işbirliğini, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarının özgürlüklerine saygı göstermeyi, lider ya da üye olmayı, kazanıp kaybetmeyi, görgü kurallarını, yarışmayı ve dayanışmayı grup içinde öğrenir" (Baysal ve Saman, 2010:

57-58). Nitekim akran grubu ile birlikte işbirliği içinde öğrenen öğrenciler sosyal ilişkilerin yanında grup içinde sorumluluk üstlenme ve yönetme becerilerini de edinir.

Sorumluluk değerini kazanan bir çocuk kendi yaşamına kendisi yön verme, karar alma ve sorumluluğunu üstlenme becerisine sahip olur. Çocuklarda küçük yaşlardan başlayarak sorumluluk bilincinin temelinin ailede atılması, okulda da bu bilincin geliştirilmesi çok önemlidir (Kaymakcan ve Meydan, 2014: 260). Çünkü değer eğitiminin ilk basamağını aile ve okul oluşturur. Ancak değer eğitiminde önemli olan aile, okul ve toplum katmanları içerisinde öğrencinin sorumluluk değerini kazanabilmesini sağlayacak koşullar oluşturulmalıdır. Bu bağlamda öncelikle aile ortamında küçük yaşlardan itibaren çocuğa gelişimsel düzeyleri dikkate alınarak yapabileceği sorumluluklar yüklenmelidir. Bu sorumluluklar, çocuğun yemek yeme, düzen vb kendi vazifelerini kendinin üstlenmesi, odasını elbiselerini düzenlemesi, ailenin iş gücüne yardımcı olması ve yaşına göre aile ortamındaki kararlarda fikrinin alınması ve gerektiğinde aldığı kararların arkasında durması olabilir. Okul ortamında öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde, (gezi, ödev, ağaçlandırma, oyun, milli bayramlar vb) gruplar halinde veya bireysel olarak öğrencilere görev vermesi, onların sorumluluk bilincini ve becerisini arttıracaktır. Aile ve okulda sorumluluk alarak büyüyen çocukların özgüveni ve sorumluluk duyguları daha fazla gelişecektir. Fakat çocuklara görev veya sorumluluk yüklerken, onların hazır bulunuşluluk ve yaş düzeyleri dikkate alınmalıdır. Çünkü ona yapabileceklerinin üzerinde sorumluluk yüklemek, sonuçlar olumsuz olduğunda hevesinin diğer bir ifadeyle özgüvenin kırılması anlamına gelecektir. Küçük yaşlarda “bunu yapamam” anlayışına bürünen çocuk, bireysel ve sosyal olarak sorumluluk almaktan korkabilir ve akran grupları içerisinde pasif bir kimliğe bürünür. Bu bağlamda değer eğitiminde ailenin ve öğreticilerin ustalaşmaları gerekmektedir.

D. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında çalışmamızla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış ve uyayınlanmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Akdu (2016), yüksek lisans çalışmasında, ortaokul 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin demokrasi kültürüne katkısını öğrenci görüşleriyle incelemeyi amaçlamıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada, “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Burdur ilinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 425, 8. sınıf öğrencisinin katılımıyla oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, ders konularının teorik olarak öğretildiği ama öğrenilen bilgilerin pratik yaşamda uygulamaya geçirilemediği tespit edilmiştir.

Avcı (2015) yüksek lisans tezinde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve 7. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Kastamonu merkezde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve A, B, C okullarından seçilen 7. sınıf öğrencileri örnekleme oluşturmuştur. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenleri vatanseverlik değerlerini en çok İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ve 7. Sınıf Türkiye’de “Nüfus” ünitesinde verdiklerini ve vatanseverlik değerini kazandırmada en çok gösteri yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aydın (2003) yaptığı çalışmada, değerlerin gençler üzerindeki algısını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, değerler belirli boyutlara ayrılarak gençler üzerinde nasıl değişip geliştiği üzerine yorumlama yapılmıştır. Araştırma sonucunda, toplumda bilinenin aksine değerlerin modernden geleneksele bir değişim geçirmediği, aksine toplumsal seçicilik doğrultusunda geliştiği görülmüştür.

Balcı ve Yanpar Yalken (2013) yaptıkları çalışmada, İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında yer alan değer ve değer uygulamalarını öğretmen görüşlerine göre ele almışlardır. Nicel araştırma yöntemi ile yapılan çalışma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Mersin’de yer alan 24 okuldan 152 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bütün değerleri önemli kabul ettiği fakat “adil olma, barış, dürüstlük, duygu ve

düşüncelere saygı” değerlerinin daha ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlere göre değer öğretiminde en etkili yöntemin örnek olay incelemesi, en etkisiz olanının ise telkin yöntemi olduğu ortaya konulmuştur.

Çiçek (2017) yüksek lisans tezinde, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde olup betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Hatay ili merkez ve Altınözü ilçesinde 14 ilkokulda görevli 4. sınıf öğretmenliği yapan 66 kadın, 54 erkek olmak üzere toplam 120 öğretmen ve aynı okullarda öğrenim gören 141 kız ve 119 erkek toplam 260 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada; öğrencilerin değer kazanımının “sevgi-hoşgörü” boyutunda yüksek olduğu, toplumsal ilişkilerde ise zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencilerinin değerleri kazanımlarında kardeş sayısı, ailenin eğitim düzeyi ve medyanın önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) yaptıkları araştırmada, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değerlere yönelik algılarını farklı değişkenler çerçevesinde ele almışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, eğitim fakültesinde öğrenim gören 214’ü kadın, 423’ü erkek olmak üzere toplam 637 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ise Schwart’ın belirlediği değerler listesi ve kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda evrensellik, öz yönelim ve güç adına cinsiyetler arası anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklı sınıf düzeylerinde ise geleneksellik değer algısında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Dilmaç, Deniz ve Deniz (2009) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin değer tercihleri ve öz-anlayışlarını incelemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, verilere ulaşmak amacıyla ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmada çalışma grubu, Ahmet Keleşoğlu eğitim fakültesinde öğrenim gören farklı ana bilim dallarından 398’i kadın, 145’i erkek toplam 543 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, değer tercihleri ve sınıf düzeyleri arasında değer tercihleri noktasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Evin ve Kafadar (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı; ilköğretim Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ve programlarının evrensel ve ulusal değerlerinin içeriksel analizini yapmaktır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, verileri elde etmek amacıyla gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bulgulara dayalı olarak, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ulusal değerlere ağırlık verildiği, ulusal ve evrensel değerlerin kullanılma sıklığı bakımından anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal Bilgiler programında evrensel ve ulusal değerler, ders kitaplarına oranla daha dengeli dağılım göstermiştir.

Konak (2017) çalışmasında, günlük gazeteleri sosyal bilgiler Öğretim Programındaki değerler açısından, doküman analiz yöntemine dayalı olarak incelemiştir. Değerleri inceleme aşamasında ise 2016 yılının Temmuz, Ağustos ve Eylül aylarında 5'er günlük gazetelerde; manşet, görsel, reklam, köşe yazısı ve haberler, Sosyal Bilgiler programında yer alan 20 değere göre ele alınmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin tümünün günlük gazetelerde farklı oranlarda olsa da yer aldığı tespit edilmiştir.

Kurtdede (2013) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılması ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada, örneklemede amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada örneklem 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilçelerine bağlı ilköğretim görev yapan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dersine giren sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırmada 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve araştırmanın sonucu elde edilen bulguları desteklemiştir.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yürütülen çalışmada, Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz'ın değer kuramını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada, Schwartz'ın belirlediği değerler listesine dört değer daha eklenmiş ve 183 Türk öğretmene bu değerler uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin aile tanımları ve dinsel değer yönelimleri de incelenmiştir. Araştırma sonucunda çekirdek aile tercihinde olan öğretmenler geniş aile tercihlili öğretmenlere göre, “yeniliğe açıklık” değerlerine daha fazla, “muhafazacı yaklaşım” değerlerine ise daha az değer yüklemişlerdir. Dinsel yönelim grupları kıyaslandığında ise dinsel

yönelimi düşük olan grubun diğerine göre "yeniliğe açık" değerine daha fazla, "muhafazacı yaklaşım" değerlerine ise daha az önem verdiği tespit edilmiştir.

Kuzucu (2018) araştırmasında, ilkokul 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ile Sosyal Bilgiler ders kitaplarını temel insani değerler açısından incelemiştir. Araştırmada her iki kitabın ünite ve konuları incelenerek içerisinde yer alan değerler tespit edilmiş ve her iki kitapta yer alan değerler programlar da göz önüne alınarak karşılaştırılmıştır. Araştırmada İHYD ders kitapları ve sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler arasında benzerlikler olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki ders kitabında yer alan değerlerin programla tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öner ve Kamçı (2013) yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve vatandaşlık eğitime karşı tutumlarını ve görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla karma modelin kullanıldığı çalışmada, 20 sorudan oluşan tutum ölçeği ve açık uçlu 6 sorudan oluşan bir anket geliştirmişlerdir. Araştırmada, Bolu Merkez ve ilçe ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tutum ve görüşleri belirlenmiş ve öğrencilerin “cinsiyet, sınıf düzeyi ve Sosyal Bilgiler dersi geçme notu” ele alınarak yorum ve önerilerde bulunulmuştur.

Özyurt (2015) yaptığı çalışmada, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilme sürecinde okul temelli yaklaşımın verimliliğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te eğitim görmekte olan özel bir ilkokulun, üçüncü dördüncü sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin velileri, okulun idareci, öğretmen ve personelidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak değer anketi, öğrenci değerlendirme formları, öğrenci öz değerlendirme formları ve görüşme formları kullanılmıştır. Programda yer alacak değerler ise, değer anketi uygulanarak belirlenmiştir. Öğrenci değerlendirme formları ve öz değerlendirme formları, programın öğretimsel değerlendirmesine, diğer görüşme formları ise programın summatif ve formatif değerlendirmelerine ilişkin veri toplama amacıyla kullanılmıştır. Araştırma; okulun etkin bir değer eğitim programının olmadığını, okul ve öğrencinin ihtiyaçlarını temele alan bir değer eğitim programına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur.

Şen (2020) Türk ve yabancı yapım animasyon filmlerinde yer alan değerleri incelediği çalışmasında, Türk yapım animasyon filmlerde yabancı yapım animasyon filmlere göre daha fazla değere daha sık bir şekilde yer verildiğini tespit etmiştir. Ayrıca Türk ve yabancı yapım filmlerin ikisinde de sevgi, sorumluluk, saygı, nazik olmak, yardımlaşma-dayanışma gibi değerler sık yer verildiği; empati, adil olma, vatanseverlik, alçak gönüllük, misafirperverlik gibi değerlere yeterince yer verilmediği ifade edilmiştir.

Tefek Ak (2016) tarafından yazılan yüksek lisans tezinde, Hayat Bilgisi dersinde kazandırılan değerlere ilişkin öğrenci görüşleri ve değerlerin öğrenilme durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kırşehir'e bağlı Kaman ilçesinde bulunan 5 ilkokulda 3. sınıflarda öğrenim gören 166 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmış ve verileri elde etmek için dört açık uçlu soru ve bu sorulara ilişkin dört adet resim çiziminden meydana gelen veri toplama formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler; programda yer alan sevgi değerine ait 11 alt kategoriden 8'ini kazanırken 3'ünü kazanamamışlardır. Yardımseverlik değerine ait 5 alt kategoriden hepsini kazanmışlardır. Yeniliğe açıklık değerine ait 11 alt kategorilerden 6'sını kazanırken 5'ini kazanamamışlardır. Son olarak vatanseverlik değerine ait 12 alt kategoriden 9'unu kazanırken 3'ünü kazanamamışlardır.

Tekin (2019) araştırmasında, değer temelli eğitimin ilkokul 4. sınıflardaki sorumluluk değerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın amaçlarına ulaşmak için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma Erzincan ilindeki bir devlet okulunda öğrenim gören ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmanın örneklem grubu, 19'u deney, 17'si ise kontrol grubu olmak üzere toplam 26 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler Sorumluluk Ölçeği, Duygu ve Düşünce Formları, Veli Görüşme Formu ve Öğrenci Davranış Takip Çizelgesi ile toplanmıştır. Çalışmada etkinlik temelli değer öğretiminin yapıldığı öğrencilerde sorumluluk ölçeği tutum puanlarının yüksek olduğu, etkinliklerin yaşayarak öğrenme sağladığını ve öğrenciler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Tural ve Gürgil (2012) tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programına yönelik görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla değer ölçeği ve kişisel bilgi formu oluşturulmuş ve Uşak Üniversitesi'nde öğrenim gören 100 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır. Veriler SPSS paket programında değerlendirilmiş ve araştırmada bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, Sosyal Bilgiler Eğitim Programında yeterince değerin yer aldığını belirtmişlerdir.

Üstel (2008), “Makbul Vatandaş'ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi” adlı kitabında, Osmanlıdan günümüze kadar Vatandaşlığın serüvenini incelemiştir. Osmanlı devletinin yıkılışından itibaren, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşa ve vatandaşlık eğitimine yönelik tutumunu ders kitaplarından örneklerle açıklamıştır. Kitapta Milletler Sisteminden başlayıp küresel vatandaşlığa kadar uzanan uzun bir süreç ortaya konmuştur.

2. Yurt dışında Yapılan Çalışmalar

Derek Heater (2004), “Yurttaşlığın Kısa Tarihi” adlı kitabında, Antik Yunandan başlayan günümüze kadar uzanan yurttaş kimliğini, kazanımlarını, mücadelelerini, bölümler halinde ortaya koyarak vatandaşın gelişimini incelerken vatandaş kimdir sorusunun cevaplarının peşine düşmüştür.

Fries, Schmid, Dietz ve Hofer (2005) tarafından yapılan çalışmada, Inglehart'ın modern değerlerin önemini, sanayileşmiş toplumlarda postmodern değerlerin artan önemi ile sorguladığı fikrine dayanarak; öğrencilerin modern (başarı) değerlerini ve (postmodern) refah değerlerini entegre etme girişimlerinin sonuçlarını analiz etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere bir anket yapılmış ve araştırma sonucu anket çalışmasında öğrenciler (n = 184) hem başarı hem de refah değerlerinde çoğunlukla yüksek puanlar göstermiştir. Araştırmada belirli bir çatışma formülü ile ölçülen değer çatışması, eylem çatışmalarının sıklığı ve hangi eylemin izleneceğine karar verme zorluğu ile ilgilidir. Ayrıca, başarı değerleri yüksek olan öğrenciler, okulla ilgili görevlerde yüksek refah değerleri olan öğrencilere göre daha iyi performans göstermiştir.

Hofmann (2002) “Gençliğin değer eğitimi” adlı çalışmasında, çeşitli okul ortamlarında gençlerin değerlerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma literatür incelemesi mevcut ana değer teorileri üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca değer eğitimi alanındaki bazı teoriler ve projeler, din psikolojisi ve değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin rolü hakkında; kısaca açıklamalara yer verilmiştir.

Kahle, Beatty, Homer ve Misra (1985) tarafından yapılan çalışmada, tüketici değerlerini ölçmenin iki yöntemi olan Rokeach'ın değer araştırması ve değerler listesi karşılaştırılmıştır. Araştırmada her ikisinin de bazı sosyal cazip yanıtlar içermesi ve tüketici araştırmaları için yakınsak ve deneysel geçerliliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değerler listesinin, insanların yaşamlarına daha fazla günlük etkisi olduğu ve kontrolü daha kolay olduğu için bazı araştırmalarda kullanılmasının daha uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kohlberg ve Selman, (1972) yaptıkları araştırmada, ahlaki yargılamanın gelişimini ve eğitimcilerin bu gelişmeyi teşvik edebilecekleri araçları açıklığa kavuşturmuştur. Ahlaki gelişim ilkelerinin değer öğretiminde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu yaklaşımın değer eğitimindeki rolü ve sonuçları çalışmada ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Son olarak yaklaşımda kullanılan ilkeler ve materyallerden kısaca bahsedilmiştir.

Lakshmi ve Paul (2018) tarafından yapılan “eğitim kurumlarında değer eğitimi ve öğretmenlerin kavramı tanımlamadaki rolü” adlı araştırmada, değer eğitiminin tanımı, ihtiyacı, amaçları, hedefleri, Hindistan'daki evrimi, küresel olarak nasıl öğretildiği ve değer kavramının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü ayrıntılı olarak analiz edilmiştir.

Leming (2006) tarafından yapılan araştırmada, ahlak/değer eğitimi yaklaşımlarının öğretim programları konusunda etkililiği üzerine araştırmalar gözden geçirilmiştir. İki yaklaşımın (değerlerin açıklığa kavuşturulması ve ahlaki gelişim) incelenmesi için yeterli sayıda araştırma olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda otuz üçü değerlerin açıklanması ve yirmi altısı da ahlaki gelişim olmak üzere toplam 59 çalışma incelenmiştir. Değerlerin açıklığa kavuşturulması üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; olası müfredat etkinliği konusunda bunlara çok az güven

duyulduğunu veya hiç güvenilmediğini ortaya koymuştur. Araştırmada son olarak, bu iki yaklaşımla ilgili yapılacak araştırmalar için de önerilerde bulunulmuştur.

Lockwood (1978), “değerlerin açıklanması ve ahlaki gelişim programlarının okul çağı konularına etkileri: Son araştırmaların eleştirel bir gözden geçirilmesi” adlı çalışmasında, değerler eğitiminde ahlaki gelişim ve değerlerin açıklanması yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada her iki yöntem için örneklem, uygulanma süresi, iç ve dış geçerlilik problemleri, güçlü ve zayıf yönler verilmiştir.

Schwartz (1992) tarafından yapılan araştırmada, evrensel değerlerin yapısı, içeriği, kuramsal gelişmeler ve değerler üzerine 20 ülkede yapılan deneysel testler ele alınmıştır. Araştırmada değerlerin önemi çok farklı bağlamlarda tartışılmış ve değerler hakkında üç soru sorularak cevapları aranmıştır. Bunlar:

- 1- Araştırma kapsamında çalışılan ülkelerde değer öncelikleri nasıl ve neye göredir?
- 2- Bireylerin değer öncelikleri sosyal deneyimlerinden etkileniyor mu?
- 3- Değer öncelikleri bireylerin davranışsal yönelimlerini ve değer seçimlerini etkiler mi? Yani değer öncelikleri, siyasi ideolojileri tutumları ve eylemleri etkiler mi?

Schwartz çalışmasında genel anlamda bu sorulara cevap aramaya çalışmıştır.

Superka ve diğerleri (1976) tarafından yapılan araştırmada, daha önceki çalışmalarda geliştirilen değerler eğitimi yaklaşımlarının analitik ve genel bir görünümü sunulmaktadır. Bölümler halinde yapılan çalışmada her bir bölümde daha önce ileri sürülen değer eğitim yaklaşımlarından birisi anlatılmaktadır. Araştırmada bahsedilen bu yaklaşımlar; değer aşılama, ahlaki gelişim, analiz, değer açıklama ve davranış öğrenmeden oluşmaktadır. Son olarak bu yaklaşımların her biri araştırmada üç bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler ise her bir yaklaşımın ayrıntılı açıklaması, yaklaşımı yansıtan öğrenci materyallerinin analizi ve yaklaşımı yansıtan öğretmen materyallerinin analizinden oluşmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın; modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

A. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı; "ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumlarını incelemektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada karma yöntem tasarımlarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı, araştırmaya önce nicel bir aşamayı yöneterek başlar ve daha sonra bir nitel aşamayla niceli destekler. Ayrıca Nitel araştırma ile özel sonuçlar aramaya başlar. Nitel aşama, birinci nicel aşamayı daha derinlemesine açıklama amacıyla uygulanır. Bu desenin temel amacı, nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır. Açıklayıcı sıralı desenlerde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir, tartışma bölümünde ise bu veriler birleştirilerek yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2014: 90).

Araştırmada karma yöntem kullanılmasının temel amacı, nicel ve nitel verileri birlikte kullanarak araştırma probleminin derinlemesine incelenmesini sağlamaktır (Creswell, 2006; Creswell ve Plano Clark, 2014: 6). Bu kapsamda nicel veri toplama araçları ile elde edilen "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin öğrenci tutumları," nitel veri toplama aracı olan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile elde edilen verilerle desteklenerek araştırma probleminin daha iyi anlaşılması ve açıklanması da sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel veri toplama sürecinde tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte olan veya günümüzde devam eden bir olayı, gün yüzüne çıkarmayı amaçlayan ve bir gruba ait kişilerin belirli özelliklerini belirlemek için veri toplamayı hedefleyen çalışmalara denir (Karasar, 2016: 109).

Ayrıca bu model, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların konu hakkında düşünce ve tutumlarının araştırılması amacıyla; diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan çalışmalarda kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 177).

Araştırmanın nitel veri toplama sürecinde fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara yoğunlaşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69). Bu çalışmada fenomenolojik araştırmaların iki türünden biri olan “betimleyici fenomenoloji” türünden yararlanılmıştır (Ersoy, 2017: 88).

B. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel aşaması için araştırma evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci yarısında Malatya il merkezinde bulunan ilköğretim öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yolu ile belirlenmiş olan ölçek geliştirme aşamasında açıklayıcı faktör analizi için 342, doğrulayıcı faktör analizi için 325 öğrenci ve araştırmanın nihai verilerini toplamak için 1249 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın nitel aşaması için örneklem seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yolu tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme türünün seçilmesindeki temel amaç, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 119). Bu kapsamda, ilköğretim öğrencileri örnekleme alınarak, araştırmanın ilköğretim öğrencilerinin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere" ilişkin tutumlarını belirlemek olan problemine taraf olan öğrencilerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak hedeflenmiştir. İfade edilen örnekleme türü çerçevesinde, araştırmanın nicel örneklem grubu içerisinde belirlenmiş gönüllü katılım gösteren 24 ilköğretim öğrencisi (4, 5, 6, 7.sınıf) nitel verileri toplamak için araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada ölçek geliştirme çalışmaları sonrasında, araştırmanın nihai verilerini toplamak için örnekleme alınan öğrencilerin kişisel bilgileri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyete İlişkin Dağılımları

Cinsiyet	n	Yüzde (%)
Kadın	630	50.4
Erkek	619	49.6
Toplam	1249	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin %50.4'ünün kadın (n = 630), %49.6'sının ise erkek (n = 619) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa İlişkin Dağılımları

Sınıf	n	Yüzde (%)
4. Sınıf	593	47.5
5. Sınıf	212	17
6. Sınıf	221	17.7
7. Sınıf	223	17.9
Toplam	1249	100

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin %47.5'inin dördüncü sınıfta (n = 593), %17'sinin beşinci sınıfta (n = 212), %17.7'sinin altıncı sınıfta (n = 221), %17.9'unun ise yedinci sınıfta (n = 223) öğrenim gördüğü Tablo 3.2'nin incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır. Tablo incelendiğinde ilkokul ve ortaokul öğrenci sayılarının toplamının birbirine yakın olduğu görülmektedir ($n_{\text{ilkokul}}=593$; $n_{\text{ortaokul}}=656$). Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğrenci sayısı açısından 4. Sınıfta öğrenci sayısının fazla olmasının nedeni araştırmanın "ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerindeki değerlere ilişkin tutumlarını incelemek" olan amacı çerçevesinde " İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi'nin" yalnızca ilkokul 4. Sınıfta olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Başarı Durumlarına Göre Dağılımları

Puan Aralığı	n	Yüzde (%)
0-54	49	3.9
55-69	124	9.9
70-84	288	23.1
85-100	788	63.1

Toplam	1249	100
---------------	------	-----

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin %3.9'unun 0-54 (n=49), %9.9'unun 55-69 (n= 124), %23.1'inin 70-84 (n = 223), %63.1'inin ise 85-100 (n = 788) puan aralığında başarı durumlarının olduğu Tablo 3.3'ün incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır.

Tablo 3.4. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durmu	n	Yüzde (%)
Okur-yazar değil/Sadece Okur-Yazar	56	4.5
İlkokul Mezunu	201	16.1
Ortaokul Mezunu	251	20.1
Lise Mezunu	392	31.4
Üniversite Mezunu	295	23.6
Lisansüstü	54	4.3
Toplam	1249	100

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin babalarının %4.5'inin okur-yazar olmadığı/sadece okur-yazar olduğu (n = 56), %16.1'inin ilkokul mezunu (n= 201), %20.1'inin ortaokul mezunu (n = 251), %31.4'ünün lise mezunu (n=392), %23.6'sının üniversite mezunu (n = 295), %4.3'ünün lisansüstü mezunu (n 54) olduğu Tablo 3.4'ün incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır.

Tablo 3.5. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durmu	n	Yüzde (%)
Okur-yazar değil/Sadece Okur-Yazar	89	7.1
İlkokul Mezunu	284	22.7
Ortaokul Mezunu	233	18.7
Lise Mezunu	348	27.9
Üniversite Mezunu	261	20.9
Lisansüstü	34	2.7
Toplam	1249	100

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin annelerinin %7.1'inin okur-yazar olmadığı/sadece okur-yazar olduğu (n = 89), %22.7'sinin ilkokul mezunu (n= 284), %18.7'sinin ortaokul mezunu (n = 233), %27.9'unun lise mezunu (n=348), %20.9'unun üniversite mezunu (n = 261), %2.7'sinin lisansüstü mezunu (n=34) olduğu Tablo 3.5'in incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır.

Tablo 3.6. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımları

Meslekler	n	Yüzde (%)
Emekli	33	2.6
İşçi	416	33.3
Kamu Personeli	361	28.9
Esnaf	270	21.6
İşsiz	75	6
Çiftçi	37	3
Şoför	57	4.6
Toplam	1249	100

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin babalarının mesleklerine ilişkin bilgiler incelendiğinde öğrencilerin %2.6'sının babasının herhangi bir meslekten emekli olduğu (n = 33), %33.3'ünün işçi statüsünde çalıştığı (n = 416), %28.9'unun kamu personeli olduğu (n = 361), %21.6'sının esnaf (n= 270), %6'sının işsiz (n = 75), %3'ünün çiftçi (n= 37), %4.6'sının ise şoför (n= 57) olduğu Tablo 3.6'nın incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır.

Tablo 3.7. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımları

Meslekler	n	Yüzde (%)
Ev Hanımı	921	73.7
İşçi	73	5.8
Kamu Personeli	185	14.8
Esnaf	30	2.4
İşsiz	40	3.2
Toplam	1249	100

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin annelerinin mesleklerine ilişkin bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin %73.7'sinin annesinin ev hanımı olduğu (n = 921), %5.8'inin işçi (n = 73), %14.8'inin kamu personeli (n = 185), %2.4'ünün esnaf (n= 30), %3.2'sinin ise işsiz (n= 40) olduğu Tablo 3.7'nin incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır.

Tablo 3.8. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

Kardeş Sayısı	n	Yüzde (%)
Evin Tek Çocuğu	493	39.5
İki	425	34
Üç	215	17.2
Dört	66	5.3
Beş ve üstü	50	4
Toplam	1249	100

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin kardeş sayıları incelendiğinde öğrencilerin %39.5'inin evin tek çocuğu olduğu (n = 493), %34'ünün iki kardeş sahibi olduğu (n=425), %17.2'sinin üç kardeş sahibi olduğu (n = 215), %5.3'ünün dört kardeş sahibi olduğu (n = 66), %4'ünün ise beş ve üstü kardeş sahibi olduğu (n = 50) Tablo 3.8'in incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır.

Tablo 3.9. Öğrencilerin Kitap Okuma Durumlarına Göre Dağılımları

Kitap Okuma Durumu	n	Yüzde (%)
Hiç Okumuyorum	41	3.3
Haftada Bir Kitap	361	28.9
Haftada İki veya Daha Fazla	599	48
Ayda Bir Kitap	179	14.3
Yılda Bir veya Üstü Kitap	69	5.5
Toplam	1249	100

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin kitap okuma durumları incelendiğinde öğrencilerin %3.3'ünün hiç kitap okumadığı (n = 41), %28.9'unun haftada bir kitap okuduğu (n = 361), %48'inin haftada iki veya daha fazla kitap okuduğu (n = 599), %14.3'ünün ayda bir kitap okuduğu (n = 179), %5.5'inin ise yılda bir veya üstü kitap okuduğu (n = 69) Tablo 3.9'un incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır.

Tablo 3.10. Öğrencilerin Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımları

Sosyo-Ekonomik Düzey	n	Yüzde (%)
Alt	420	33.6
Orta	414	33.1
Üst	415	33.2
Toplam	1249	100

Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %33.6'sının alt (n= 420), %33.1'inin orta (n = 414), %33.2'sinin ise üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gördüğü (n = 415) Tablo 3.10'un incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır.

C. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Ortak Değerler Tutum Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler bir sonraki başlıklar altında kapsamlı bir şekilde anlatılmıştır.

1. Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Ortak Değerler Tutum Ölçeği

Alan yazında "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri ortak değerlerine ilişkin" ilköğretim öğrencilerinin tutumunu ölçen bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Alan yazında "ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri ortak değerlerine ilişkin tutumunu ölçen bir ölçeğe ulaşamadığından, geliştirilen ölçeğin alana önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

"Ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin amacı açık bir biçimde ifade edildikten sonraki ilk basamak, ölçeğe nihai olarak dahil edilmeye aday maddelerden oluşan geniş bir madde havuzunun oluşturulmasıdır" (DeVellis, 2014: 76). Bu kapsamda ölçek geliştirme sürecinde araştırmacı ilk olarak madde havuzu oluşturmuştur. Madde havuzu oluşturduktan sonra gerekli izinler alınmış ve açımlayıcı faktör analizi için 342, doğrulayıcı faktör analizi için 325 öğrenci ve araştırmanın nihai verilerini toplamak için 1249 öğrenciye ulaşarak ölçek geliştirme sürecini tamamlamıştır. Aşağıda madde havuzu oluşturma süreci, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi süreçleri başlıklar halinde anlatılmıştır.

1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirme aşamasında ilk olarak 60 kişilik bir öğrenci grubundan değerlerle ilgili bir kompozisyon yazması istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazdığı kompozisyondan elde edilen verilerin yanı sıra benzer ölçeklerden de yararlanarak taslak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak madde havuzuna 60 madde yerleştirilmiştir. Taslak maddeler üzerinde yapılan çalışmalar

sonucunda araştırmanın amaçlarına uygun olacak biçimde 50 madde uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden alınan dönütler neticesinde 4 maddenin çıkarılmasına ve 7 maddenin yeniden düzenlenmesine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, ölçeğin Likert tipi maddelerden oluşan bölümü 46 maddeye indirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi için uygulamadan önce bir okulda 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 50 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin taslak hali uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere her madde üzerine görüşleri sorulmuştur. Ayrıca ölçeğin taslak hali her sınıfın öğretmeninin görüşüne sunulmuş ve öğretmenler ölçeğin maddelerinin ilkökul 4.sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, ölçekte yer alan maddelerle ilgili küçük dönütlerin dışında herhangi bir olumsuz görüş belirtmemiş ve bütün maddelerin öğrenci düzeyine göre anlaşılabilirliği teyit edilmiştir.

1.2. Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçek geliştirme aşamasında ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış olup, devamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi çalışmalarında ilk olarak ön uygulama verilerinin analiz için uygun olup olmadığına bakılmaktadır. Bu kapsamda ilk bakılması gereken örneklem büyüklüğüdür. Örneklem büyüklüğünün yeterliği konusunda yapılan ilk istatistiksel işlem, Kaiser-Meyer-Okin'in (KMO) Örneklem Yeterliği Ölçümü'nün gerçekleştirilmesidir (Akbulut, 2010). Örneklem büyüklüğü diğer istatistiksel teknikleri etkilediği gibi açımlayıcı faktör analizini de etkilemektedir. Bu konuyla ilgili faktör sayısı ya da evrenle ilgili çeşitli hesaplamalar bulunmakla birlikte 300 birimin, çoğunlukla yeterli olduğu belirtilmektedir (Guadagnoli ve Velicer, 1988). Comrey ve Lee (1992) 300 katılımcının iyi olduğu, 500 katılımcının ise pilot çalışma için çok iyi olduğu belirtilmektedir. Bu konudaki alan yazını özetleyen Akbulut'a (2010) göre 300 katılımcı yeterli olmakla beraber, bu örneklem büyüklüğünden ne kadar yukarı çıkılabilirse, faktör analizi yapmak o kadar kolaylaşacaktır. Bu açıklamalara dayalı olarak, araştırmada açımlayıcı faktör analizi için erişilen 342 öğrenci sayısının, yeterli örneklem büyüklüğünü sağladığı söylenebilir.

Alan yazında KMO değerinin 0 ile 1 arasında olması gerektiği (Field, 2005) belirtilirken, bu değer “0.60” üzerinde çıkması birçok kaynakta (George ve Mallery 2001; Kline, 2014; Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 1996) kabul edilmektedir. KMO değerinin “0.90”dan yüksek değerlerin bu hesaplama için mükemmel olduğu belirtilmektedir (Kaiser, 1974’den akt. Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Kalaycı (2017: 322) örneklemin büyüklüğü ve değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğunu test etme işlevi gören kmo değerinin $KMO > .90$ ise mükemmel, $.80 < KMO < .90$ arası çok iyi, $.70 < KMO < .80$ arası iyi, $.60 < KMO < .70$ arası orta, $.50 < KMO < .60$ arası kötü, $KMO < .50$ ise kabul edilemez şeklinde raporlamaktadır. Bu bilgilere göre aşağıdaki tabloda KMO ve Bartlett’in Küresellik Testi verileri incelenerek gerekli değerlendirmeler tablo altında yapılmıştır.

Tablo 3.11. KMO ve Bartlett’in Küresellik Testi

KMO		.941
Bartlett’s Küresellik Testi	χ^2	4987,459
	df	435
	p	.000

Araştırmada KMO için elde edilen “0.941” değeri, “ $KMO > .90$ ” olduğundan elde edilen değer faktör analizi için “mükemmel” olarak (Kaiser, 1974’den akt. Hutcheson ve Sofroniou, 1999; Kalaycı, 2017: 322) yorumlanmaktadır. Başka bir ifade ile veri toplama aracının ölçmedeki yeterliliğinin istenilen düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulaması için oldukça yeterli olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu durumda örneklem grubunu artırmaya gerek kalmadığı söylenebilir. Açıklayıcı faktör analizi için örneklemin uygunluğunun belirlenmesinde ikinci aşamada Bartlett’in Küresellik Testi sonuçlarına bakılmıştır. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması ($p = .000$; $p < .05$), veri matrisinin uygunluğunun (Büyüköztürk, 2018: 136) göstergesi olarak kabul edilmiştir.

KMO ve Bartlett’in Küresellik Testi sonuçlarına bakıldıktan sonra her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranlarının yer aldığı “Communalities” tablosuna bakılmıştır.

Tablo 3.12. Communalities

Maddeler	Initial	Extraction
M1	1.000	.536
M2	1.000	.492
M3	1.000	.473
M4	1.000	.555
M5	1.000	.483
M6	1.000	.565
M7	1.000	.331
M8	1.000	.402
M9	1.000	.551
M10	1.000	.416
M11	1.000	.605
M12	1.000	.570
M13	1.000	.610
M14	1.000	.639
M15	1.000	.466
M16	1.000	.523
M17	1.000	.483
M18	1.000	.620
M19	1.000	.481
M20	1.000	.660
M21	1.000	.555
M22	1.000	.687
M23	1.000	.407
M24	1.000	.624
M25	1.000	.480
M26	1.000	.558
M27	1.000	.526
M28	1.000	.582
M29	1.000	.584
M30	1.000	.635
M31	1.000	.571
M32	1.000	.553
M33	1.000	.627
M34	1.000	.663
M35	1.000	.437
M36	1.000	.593
M37	1.000	.558
M38	1.000	.716
M39	1.000	.681
M40	1.000	.636
M41	1.000	.465
M42	1.000	.349
M43	1.000	.501
M44	1.000	.531
M45	1.000	.567
M46	1.000	.493

“Communalities” tablosunda her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları yer almaktadır. Bu tablo üzerinde “Extraction” sütununda yer alan ve her bir maddenin açıkladığı varyans değerini gösteren rakamlar incelendiğinde en düşük değerin “.311” olduğu görülmektedir. Extraction” sütununda yer alan her bir maddenin “.10” üzerinde olması ölçütü yerine getirildiğinden ölçek maddelerinin ölçeğin bütünüyle uyumlu oldukları söylenebilir (Seçer, 2018: 84-85). Elde edilen bu verilere ek olarak madde faktör yük değerleri ve binişiklik özelliklerinin de incelenmesi gerekmektedir. Bunun için Component Matrix tablosunda gerekli veriler yer almaktadır.

“Communalities” tablosunda elde edilen veriler, faktör analizi için bir problemin görülmediğini göstermektedir. Bu aşamadan sonra ölçeğin faktör yapısını orta koymak için Açıklanan Toplam Varyans (Total Variance Explained) verilerine bakılmıştır. Açıklanan toplam varyanslara ait veriler incelendiğinde özdeğeri 1.00’den büyük 8 alt boyutun olduğu belirlenmiştir. Birinci alt boyut toplam varyansın %27.303’ünü, ikinci alt boyut %9.631’ini, üçüncü alt boyut %6.939’unu, dördüncü alt boyut %6.877’sini, beşinci alt boyut %6.317’sini, altıncı alt boyut %5.821’ini, yedinci alt boyut %5.647’sini ve sekizinci alt boyut %5.111’ini açıklamaktadır. Ölçek toplam varyansına bakıldığında, ölçeğin toplam varyansın %53.067’sini açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin açıklaması gereken toplam varyans değerinin Henson ve Roberts (2006: 402) %52 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin ulaşılan %53.067’sini toplam varyans değeridir, bunun ölçek çalışmalarında sağlanması gereken koşulu yerine getirdiği söylenebilir.

Total Variance Explained tablosunun incelenmesinden sonra faktör analizinde madde faktör yüklerinin ve maddelerin faktörlere dağılımının yer aldığı Component Matrix verileri incelenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin her bir maddesi faktör yük değerinin “0.30” un üzerinde olması gerekmektedir. Bunun gerekçesi, maddenin her iki faktörde de yer alma durumunun olabilmesi nedeni ile karmaşıklık yaratmasıdır (Kalaycı, 2017: 330). Component Matrix tablosu incelendiğinde, ölçek maddelerini faktör yük değerlerinin gerekli olan koşulu (> 0.30) sağladıkları

görülmüştür. Fakat Component Matrix verilerine göre birden fazla boyutta yük değerine sahip olan maddeler olduğu tespit edilmiştir. Bu maddelerin faktör yük değerleri arasında en az “.10” veya ideal olan “.20” düzeyinde bir fark olması beklenir (Seçer, 2018: 87). Bu koşulu ölçek maddelerini sağlamadığı görülmüştür. Bundan dolayı rotasyon-döndürme işlemi yapılmıştır. Yapılan rotasyon-döndürme işlemi sonucu aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Tablo 3.13. Rotated Component Matrix

No	Maddeler	1	2	3	4	5	6	7	8
1	M4	.519							
2	M5	.478							
3	M6	.448							
4	M1	.408							
5	M12		.574						
6	M9		.538						
7	M10		.524						
8	M11		.503						
9	M13			.507					
10	M14			.722					
11	M17			.532					
12	M18			.559					
13	M20				.531				
14	M21				.515				
15	M22				.478				
16	M24					.592			
17	M26					.587			
18	M28					.526			
19	M29					.531			
20	M33						.603		
21	M30						.522		
22	M34						.486		
23	M36							.614	
24	M38							.595	
25	M39							.528	
26	M40							.523	
27	M44								.708
28	M45								.606
29	M42								.489
30	M46								.421

Yukarıda verilen sonuç tablosu incelendiğinde rotasyon-döndürme işlemi öncesi 46 madde olan ve binişik maddelerin çıkarılması sonucu yapılan rotasyon-

döndürme işlemi sonucunda ölçekteki madde sayısı 30 olarak belirlenmiştir. Rotasyon-döndürme işlemi sonrası binişik maddelerin olmadığı ve maddelerin faktörlere makul şekilde dağıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, ölçeğin faktör yapısının ortaya çıktığını göstermektedir. Gerek madde faktör yük değerleri, gerekse de binişik madde bulunmaması nedeniyle araştırmanın veri setinde yer alan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile sekiz boyutlu bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Maddelerin bu sekiz boyuta ilişkin olarak dağılımları yukarıda görülmektedir. Maddelerin faktörlere dağılımları ise şu şekildedir:

1. Adalet faktöründe yer alan maddeler: 1, 4, 5 ve 6. maddeler
2. Eşitlik faktöründe yer alan maddeler: 9, 10, 11 ve 12. maddeler
3. Sevgi faktöründe yer alan maddeler: 13, 14, 17 ve 18. maddeler
4. Aile Birliğine Önem faktöründe yer alan maddeler: 20, 21 ve 22. maddeler
5. Duyarlılık faktöründe yer alan maddeler: 24, 26, 28 ve 29. maddeler
6. Sorumluluk faktöründe yer alan maddeler: 30, 33 ve 34. maddeler
7. Saygı faktöründe yer alan maddeler: 36, 38, 39 ve 40. maddeler
8. Özgürlük faktöründe yer alan maddeler: 42, 44, 45 ve 46. maddeler

Hangi maddenin hangi faktör altında toplandığı belirlendikten sonra ölçeğin belirlenen yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesi ve doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Elde edilen sekiz faktörlü yapının doğrulama işleminden sonra güvenilirlik analizine geçilmiştir.

1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırmanın ölçek geliştirme süreçlerinin ilk aşamasında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan sekiz boyutlu yapının doğruluğunu test etmek için 325 öğrenciden oluşan yeni bir örneklem grubundan toplanan veriler aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Sekiz faktörlü ölçeğin maddelerinin faktör yükleri “.408” ile “.722” arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen sonuçların kabul

edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Aşağıdaki tabloda doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerleri yer almaktadır.

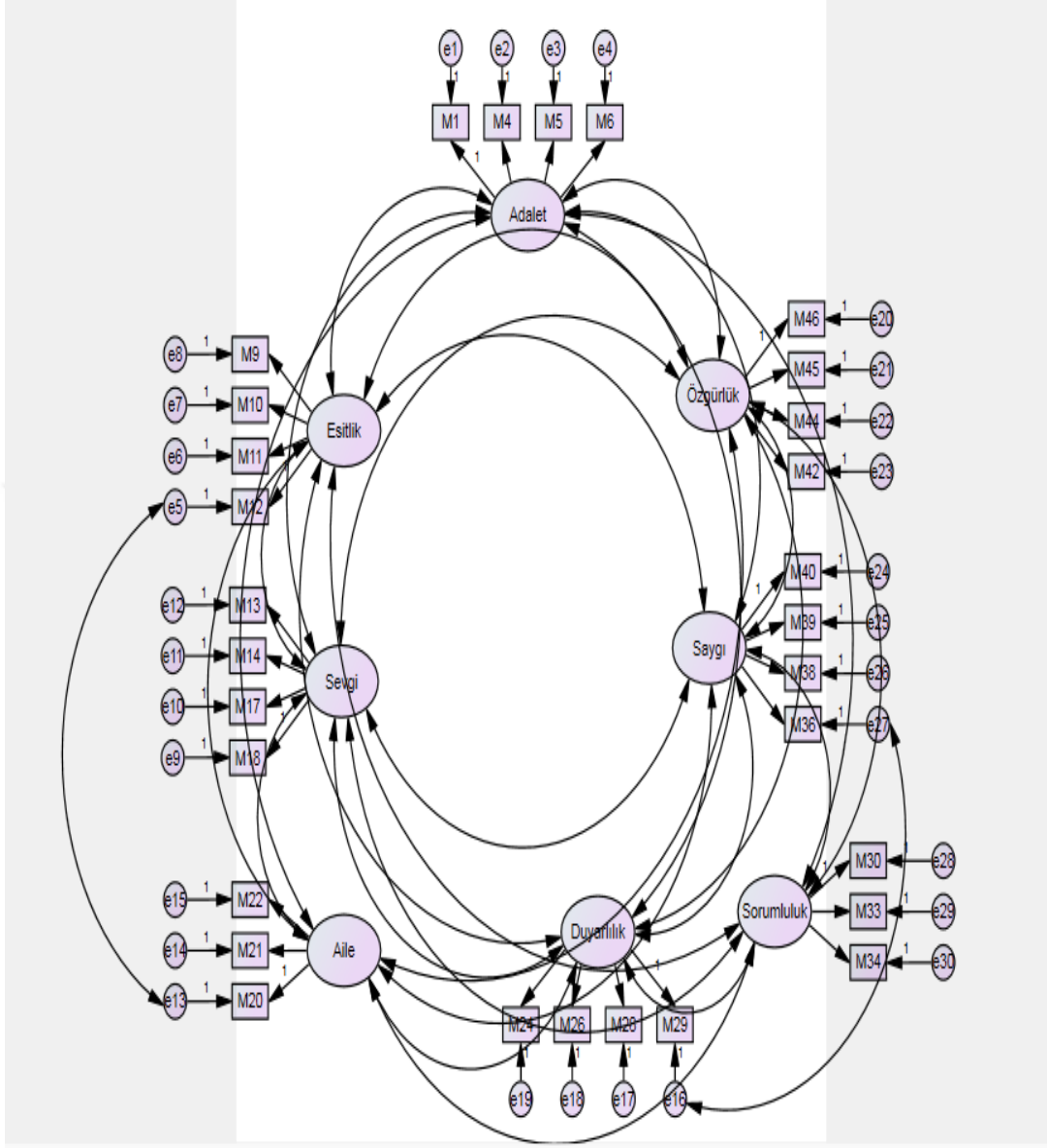
Tablo 3.14. DFA Model Uyum İyiliği Değerleri

İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum	Araştırmada Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	2.06 (Kabul Edilebilir Uyum)
GFI	$0.90 \leq GFI < 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	.91 (Kabul Edilebilir Uyum)
AGFI	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	.88 (Kabul Edilebilir Uyum)
NFI	$0.90 \leq NFI < 0.95$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	.97 (İyi Uyum)
NNFI/TLI	$0.95 \leq NNFI < 0.97$	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	.97 (İyi Uyum)
IFI	$0.90 \leq IFI < 0.95$	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	.93 (Kabul Edilebilir Uyum)
CFI	$0.95 \leq CFI < 0.97$	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	.93 (Kabul Edilebilir Uyum)
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0 \leq RMSEA < 0.05$	.04 (İyi Uyum)
RMR	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	$0 \leq RMR < 0.05$	.03 (İyi Uyum)
SRMR	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	$0 \leq SRMR < 0.05$	.06 (Kabul Edilebilir Uyum)

Kaynak: Bayram, 2010; Brown, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Harrington, 2009; Hoyle, 1995; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013; Yılmaz, Çelik ve Yağizer, 2009.

Yukarıdaki tabloda ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi temelinde uyum iyiliği değerlerine yer verilmiştir. İncelenen değerlere göre ölçeğin sekiz faktörlü yapısına ilişkin olarak test edilen modelin iyi uyum ile kabul edilebilir uyum değerleri verdiği ve onaylandığı söylenebilir.

Aşağıdaki Amos paket programı yardımıyla yapılan modifikasyon işlemi sonrasında elde edilmiş olan path diyagramı görülmektedir. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde incelenen modelin uyumunun belirlenmesinde sonra “t” değerleri incelenmiştir. Söz konusu model içerisinde herhangi bir maddenin “t” değerlerinin kırmızı renkte gösterilmemesi kurgulanan ve test edilen modelde uyumlu oldukları (Seçer, 2018: 98) şeklinde değerlendirilmiştir. “t” değerleri açısından problem bulunmamasından sonra madde faktör yük değerlerine bakılmıştır. Path diyagramı incelendiğinde faktör yük değerlerinin “.30” un üzerinde olduğu görülmektedir. Faktör yük değerleri açısından bütün maddelerin yeterli yük değerine sahip olduğunun belirlenmesinden sonra doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin onaylandığı söylenebilir.



Şekil 10. Path Diyagramı

1.4. Ölçeğin Güvenirlik Analizleri

Yapılan çalışmada "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutum ölçeği" için güvenilirlik çalışması yapılmış ve hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Güvenirlik Katsayısı
Adalet	.70
Eşitlik	.69
Sevgi	.75
Aile Birliğine Önem	.70
Duyarlılık	.76
Sorumluluk	.71
Saygı	.82
Özgürlük	.65
GENEL	.93

Araştırma kapsamında kullanılan "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutum ölçeğinin" güvenirliği için hesaplanan cronbach α katsayıları Adalet = .70; Eşitlik = .69; Sevgi = .75; Aile Birliğine Önem = .70; Duyarlılık = .76; Sorumluluk = .71; Saygı = .82 ve Özgürlük = .65 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin geneline ilişkin olarak hesaplanan cronbach α katsayısı α = .93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alfa değeri 0-1 arasında değişmektedir. Cronbach's Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliği "0.00 < 0.40 olduğunda ölçek güvenilir değil, 0.40 < 0.60 olduğunda düşük güvenirlikte, 0.60 < 0.80 olduğunda oldukça güvenilir ve 0.80 < 1.00 olduğunda ise ölçek yüksek derecede güvenilir" olarak değerlendirilmektedir (Kalaycı, 2017: 405). Bu bağlamda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada; 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumlarını" belirlemeye yönelik görüşlerinin tespiti için araştırmacı tarafından uzman görüşlerinden de faydalanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nda 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumlarını" saptamaya yönelik 8 soru yer almaktadır. Bu sorular; Ek-2'de de belirtildiği gibi şu şekildedir:

"Soru-1: Adalet sizin için neyi ifade ediyor?",

- “Soru-2: Eşitlik sizin için neyi ifade ediyor?”,
- “Soru-3: Saygı sizin için neyi ifade ediyor?”,
- “Soru-4: Sevgi sizin için neyi ifade ediyor?”,
- “Soru-5: Aile birliğine önem sizin için neyi ifade ediyor?”,
- “Soru-6: Sorumluluk sizin için neyi ifade ediyor?”,
- “Soru-7: Duyarlılık sizin için neyi ifade ediyor?”,
- “Soru-8: Özgürlük sizin için neyi ifade ediyor?”

Araştırmacı tarafından oluşturulan sekiz soruluk görüşme formu, Malatya İlindeki 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu nicel örneklem grubu içerisinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme türü ile belirlenmiş olan her sınıf seviyesinden 6 öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenciyle yapılan görüşmelerle uygulama olanağı bulmuştur. Öğrenciler gönüllük esasına göre belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek 24 öğrenci belirlendikten sonra verilerin toplanması bölümünde ifade edildiği gibi 20-40 dakika arasında değişen sürelerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliği: Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik için “inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, doğrulanabilirlik” kavramlarının gerekli olduğunu ifade etmiştir (Akt. Creswell, 2016: 244). Bu bağlamda araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması aşağıdaki gibi yürütülmüştür:

Lincoln ve Guba (1985) yaptıkları çalışmada, araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacıların “uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi” tekniklerini kullanmalarını tavsiye etmiştir. Merriam’ın (2013: 221) uzman incelemesi ya da değerlendirmesi olarak isimlendirdiği bu süreç, araştırmada ham veriler ile ortaya çıkan bulguların birbirleriyle örtüşme, uyumu ve kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşmeler ve değerlendirmeler yapılmasıdır. Bu kapsamda

araştırmada dört alan uzmanıyla süreç içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve olaylar hakkında görüşme ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırmacı veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim halinde olmalıdır. Ancak böylelikle araştırmacı veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel durumlardan kaynaklanabilecek etkiyi farkedebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.278). Bu noktada araştırmacının birden fazla kişiyle görüşmesi araştırmanın inandırıcılığını arttıracak bir gösterge olarak kabul edilir.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği arttırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yapmak uygun bir yöntem olarak görülmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Bu yüzden araştırmada ilköğretim öğrencileri ile yapılan görüşmeler neticesinde toplanan veriler, ayrıntılı olarak betimlenmiş ve araştırmada aktarılabilirliği arttırmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırmada tutarlılığı (güvenirliği) artırmanın en uygun yöntem üye kontrolü yapmaktır. Bu yöntemde araştırmacılar notlarını katılımcılarla paylaşırlar, katılımcılar da kayıtların doğru olup olmadığını tespit ederler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu araştırmada da görüşme sonrası alınan notlar katılımcılara okutulmuş, eklemek ve çıkarmak istedikleri ifadeler sorulmuş ve katılımcı dönütleri çerçevesinde kayıtların son hali belirlenmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen nitel veriler, araştırmacı ve dört alan uzmanının görüşleri doğrultusunda ayrı ayrı kodlanmıştır. Son olarak oluşturulan kod listesi karşılaştırılmış ve ortak bir kod listesi ortaya koyulmuştur. Böylelikle araştırmada nitel verilerinin tutarlılığı da artırılmıştır.

Doğrulanabilirlik, güvenilirlik denetimi sırasında izlenen yöntemin ve sürecin ayrıntılı bir şekilde ifade edilmesini gerektirmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmanın doğrulanabilirliği için araştırmacı, görüşme yoluyla elde ettiği bulguları dört alan uzmanına inceletmiştir.

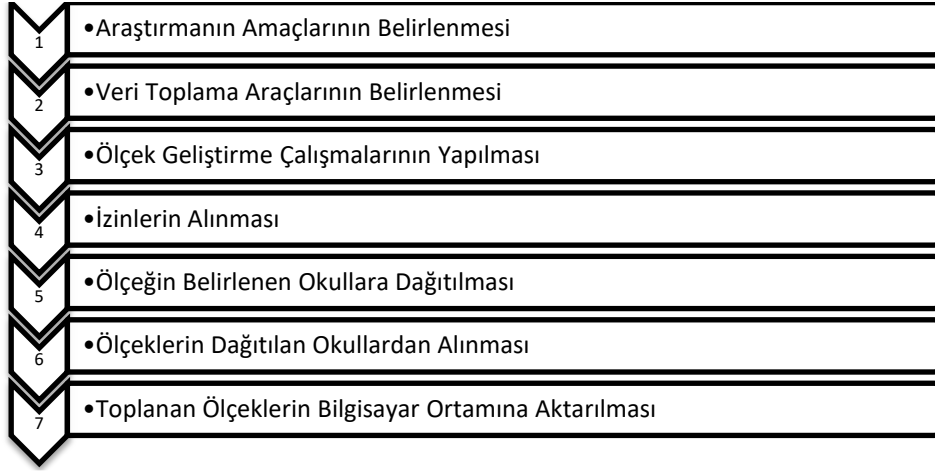
D. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk bölümde araştırmanın modeli kapsamında nicel veriler, ikinci bölümde nitel veriler toplanmıştır.

3 aylık veri toplama sürecinin ilk aşamasını araştırmanın amaçlarını belirlemek oluşturmaktadır. Araştırmanın amaçları belirlendikten sonra araştırmada ne tür araçların veri toplama sürecinde kullanılacağına karar verilmiştir. Bu aşamada araştırmacı, araştırmanın "ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları ve yurttaşlık dersleri değerlerine ilişkin tutumlarını incelemek" olan amacı doğrultusunda ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu süreçte uygulama yapmak için ilk olarak Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, devamında Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Gerekli bütün izinler araştırmacı tarafından alındıktan sonra okullara gidilip öğrencilere ölçekler dağıtılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına göre olduğu veri toplama sürecinde öğrencilere ifade edilmiştir. Belirlenen okullara toplamda 1500 ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan veri toplama araçlarından %88'i (n=1320) cevaplanarak araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

Araştırmacı tarafından teslim alınan 1320 ölçeğin %5'i (n=66) eksik, özensiz, mozaik doldurma (bütün cevapların aynı olması) gibi nedenlerden dolayı araştırma için kullanılması uygun bulunmamıştır. Geriye kalan 1254 ölçeğin uç değer temizliği ve normalliği etkileyen formlarının ayrıştırılması neticesinde geriye 1249 ölçek kalmıştır. 1249 ölçek formu ile araştırmanın verileri analiz için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamaları aşağıda Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Araştırmanın veri toplama aşamaları

Araştırmanın ikinci bölümünde yer alan nitel veri toplama sürecinde toplamda yirmi dört 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencisi araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden önce kendileri ile görüşülerek uygun oldukları gün ve saat belirlenerek randevu tarihi alınmıştır. Randevu tarihinde öğrenci ile uygun olduklarını belirttikleri yerde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 40 dakikalık bir sürede toplamda yaklaşık 17 saatlik bir sürede yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sekiz soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından görüşme notları tutularak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı görüşmeler sırasında gerekli gördüğü yerlerde sorular sorarak araştırma problemi hakkında kapsamlı yanıtlar almaya çalışmıştır.

E. Verilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde nicel veri toplama aracı olan “Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Ortak Değerler Tutum Ölçeği” ve nitel veri toplama aracı olan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığı ile toplanan verilere ilişkin yapılan analizler iki başlık halinde aşağıda verilmiştir.

1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veriler, SPSS Programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel istatistiki yöntemlerin yanında, çıkarımsal istatistiki yöntemler de kullanılmıştır. Çıkarımsal istatistiki yöntemlere başvurmak için ilk

olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Ölçek maddelerinin normal dağılıp dağılmadığına belirlemek için yapılan analizler sonucunda Skewness değeri “.454” çıkarken Kurtosis değeri “.673” olarak belirlenmiştir. Alanyazında verilerin normallğine ilişkin kabul edilen değerler için DeCarlo (1997), Hopkins ve Weeks (1990) Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 3 arasında olması normal dağılım için yeterli görürken, Morgan ve arkadaşları (2004) ± 1 , Tabachnick ve Fidell (2013) ± 1.5 arası değerleri normal dağılım için yeterli görmektedir. İfade edilen kaynaklara göre ölçek maddelerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bundan dolayı araştırma için toplanan verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin analizinde kullanılan teknikler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir:

- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları hangi düzeydedir?” olan alt problemi için aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için grup sayısının iki olmasından dolayı parametrik testlerden “Bağımsız Örneklem t-Testi” kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için grup sayısının dört olmasından dolayı “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için grup sayısının beş olmasından dolayı ANOVA testi kullanılmıştır.

- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için grup sayısının yedi olmasından dolayı ANOVA testi kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için grup sayısının yedi olmasından dolayı ANOVA testi kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için grup sayısının yedi olmasından dolayı ANOVA testi kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları annelerinin mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için grup sayısının beş olmasından dolayı ANOVA testi kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için grup sayısının beş olmasından dolayı ANOVA testi kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları ailedeki çocuk sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için grup sayısının beş olmasından dolayı ANOVA testi kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumları kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için grup sayısının beş olmasından dolayı ANOVA testi kullanılmıştır.
- ✓ Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumları okulun sosyo-ekonomik

düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için grup sayısının üç olmasından dolayı ANOVA testi kullanılmıştır.

2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerleri olan adalet, eşitlik, duyarlık, özgürlük, sorumluluk, sevgi, saygı ve aile birliğine önem vermeye ilişkin tutumları nasıldır?” alt problemi için toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yapılırken her bir soruya ilişkin araştırmaya dâhil edilen 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri kodlanmış, kodlardan da temalar oluşturulmuştur. Nitel verilerin analizinde tercih edilen içerik analizi için dört basamaklı bir analiz süreci takip edilmiştir.

- ✓ İlk aşamada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerdeki öğrenci görüşleri yazılı doküman haline getirilmiştir.
- ✓ İkinci aşamada veriler kodlanmıştır.
- ✓ Üçüncü aşamada ise kodlardan temalar oluşturulmuştur.
- ✓ Dördüncü aşamada kodlar ve temaların düzenlemesi yapılmıştır.
- ✓ Beşinci aşamada bulguların tanımlaması
- ✓ Altıncı aşamada bulguların yorumlanması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 243).

Araştırmada nitel veriler analiz edilirken kodlama sürecinde elde edilen veriler betimsel analiz yolu ile şekillerle raporlaştırılmıştır. Araştırmada betimsel analiz için;

- ✓ İlk aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlar içerik analiz yolu ile çözümlenmiştir.
- ✓ İkinci aşamada öğrencilerin verdikleri yanıtlardan kodlara ulaşılmıştır.
- ✓ Üçüncü aşamada oluşturulan kodların frekans hesaplaması yolu ile sıklığı tespit edilmiş ve şekillerde gösterilmiştir.

Araştırmada sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanan nitel veriler, betimsel analizi ile raporlaştırılırken, daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenmiştir. Bu temalar araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sekiz sorudan oluşturulmuştur. Ayrıca betimsel analizde, görüşülen öğrencilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde vermek için ğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara sık sık yer vermiştir (Yıldırım ve şimşek, 2016: 239). Analiz sürecinde öğrencilere eşitliliklerinden dolayı 4-1..4-6, 5-1...5-6, 6-1...6-6, 7-1...7-6 gibi takma isimler verilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular nicel veriler için bağımsız değişkenlere göre tablolar, nitel veriler için şekillerle açıklamalı olarak gösterilmiştir.

A. Nicel Bulgular

Nicel bulgular araştırmanın alt problemleri temelinde tablolar halinde gösterilmiştir. Nicel bulgular verilirken ilk aşamada araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının düzeyine ilişkin bulgular, ikinci aşamada araştırmanın demografik değişkenleri olan cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, başarı durumu, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, baba mesleklerine, anne mesleklerine, kardeş sayısı, ailedeki çocuk sırası, kitap okuma durumu ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin bulgular sıralaması takip edilmiştir.

1. Öğrencilerin Tutumlarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Tutumlarının Geneline İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Adalet	1249	4.47	.715
Eşitlik		4.44	.718
Sevgi		4.54	.643
Aile Birliğine Önem		4.53	.648
Duyarlılık		4.49	.678
Sorumluluk		4.55	.669
Saygı		4.56	.666
Özgürlük		4.28	.869
GENEL		4.48	.564

Araştırmaya katılan "öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumlarının" boyutlar temelinde genel olarak ortalamaları incelendiğinde “Adalet” alt boyutunda “Tamamen Katılıyorum ($\bar{x}$ = 4.47)”; “Eşitlik” alt boyutunda “Tamamen Katılıyorum ($\bar{x}$ = 4.44)”, “Sevgi” alt boyutunda “Tamamen Katılıyorum ($\bar{x}$ = 4.54)”, “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda “Tamamen Katılıyorum ($\bar{x}$ = 4.53)”, “Duyarlılık” alt boyutunda “Tamamen Katılıyorum ($\bar{x}$ = 4.49)”, “Sorumluluk” alt boyutunda “Tamamen Katılıyorum ($\bar{x}$ = 4.55)”, “Saygı” alt boyutunda “Tamamen Katılıyorum ($\bar{x}$ = 4.56)” ve “Özgürlük” alt boyutunda “Tamamen Katılıyorum ($\bar{x}$ = 4.28)” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren "öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumlarının" genel ortalamasının “Tamamen Katılıyorum ($\bar{x}$ = 4.48)” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Adalet	Kadın	630	4.53	.658	1247	3.016	.003*
	Erkek	619	4.41	.763			
Eşitlik	Kadın	630	4.52	.632	1247	3.782	.000*
	Erkek	619	4.36	.790			
Sevgi	Kadın	630	4.60	.576	1247	3.116	.002*
	Erkek	619	4.48	.700			
Aile Birliğine Önem	Kadın	630	4.60	.569	1247	3.715	.000*
	Erkek	619	4.46	.714			
Duyarlılık	Kadın	630	4.55	.631	1247	2.918	.004*
	Erkek	619	4.43	.719			
Sorumluluk	Kadın	630	4.64	.594	1247	4.485	.000*
	Erkek	619	4.47	.728			
Saygı	Kadın	630	4.63	.574	1247	3.979	.000*
	Erkek	619	4.48	.742			

* p<.05

Tablo 4.2'nin Devamı

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Özgürlük	Kadın	630	4.32	.763	1247	1.551	.121
	Erkek	619	4.24	.964			
GENEL	Kadın	630	4.54	.494	1247	3.998	.000*
	Erkek	619	4.41	.622			

* p<.05

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Örneklem t-Testi bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin "Adalet" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(1247)} = 3.016$; $p_{\text{adalet}} = .00$; $p < .01$). "Adalet" alt boyutunda kız öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarının (4.53) erkek öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarından (4.41) anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre "öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumlarının" "Adalet" alt boyutunda "cinsiyet" değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 4.2'de yer alan bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin "Eşitlik" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(1247)} = 3.782$; $p_{\text{eşitlik}} = .00$; $p < .01$). "Eşitlik" alt boyutunda kız öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarının (4.52) erkek öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarından (4.36) anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının "Eşitlik" alt boyutunda "cinsiyet" değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 4.2’de yer alan bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(1247)} = 3.116$; $p_{\text{sevgi}} = .00$; $p < .01$). “Sevgi” alt boyutunda kız öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarının (4.60) erkek öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarından (4.48) anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Sevgi” alt boyutunda “cinsiyet” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 4.2’de yer alan bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(1247)} = 3.715$; $p_{\text{aile birliğine önem}} = .00$; $p < .01$). “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda kız öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarının (4.60) erkek öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarından (4.46) anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda “cinsiyet” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 4.2’de yer alan bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Duyarlılık” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(1247)} = 2.918$; $p_{\text{duyarlılık}} = .00$; $p < .01$). “Duyarlılık” alt boyutunda kız öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarının (4.55) erkek öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri"

değerlerine ilişkin tutum puanlarından (4.43) anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Duyarlılık” alt boyutunda “cinsiyet” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 4.2’de yer alan bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sorumluluk” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(1247)} = 4.485$; $p_{\text{sorumluluk}} = .00$; $p < .01$). “Sorumluluk” alt boyutunda kız öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarının (4.64) erkek öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarından (4.47) anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Sorumluluk” alt boyutunda “cinsiyet” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 4.2’de yer alan bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Saygı” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(1247)} = 3.979$; $p_{\text{saygı}} = .00$; $p < .01$). “Saygı” alt boyutunda kız öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarının (4.63) erkek öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarından (4.48) anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Saygı” alt boyutunda “cinsiyet” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 4.2’de yer alan bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Özgürlük” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(1247)} = 1.551$; $p_{\text{özgürlük}} = .12$;

$p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Özgürlük” alt boyutunda “cinsiyet” değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.2’de yer alan bulgular analiz edildiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(1247)} = 3.998$; $p_{\text{genel}} = .00$; $p < .01$). Araştırmada cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarının genelinin (4.54) erkek öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutum puanlarının genelinden (4.41) anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin genel tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

3. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumları öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Analizi

	Sınıf	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Adalet	4.Sınıf	4.44	Gruplar Arası	1.375	.458	.896	.44	
	5.Sınıf	4.50	Gruplar İçi	636.771	.511			
	6.Sınıf	4.46	Toplam	638.145				
	7.Sınıf	4.53						
	Toplam	4.47						
Eşitlik	4.Sınıf	4.42	Gruplar Arası	2.699	.900	1.744	.15	
	5.Sınıf	4.37	Gruplar İçi	642.174	.516			
	6.Sınıf	4.48	Toplam	644.873				
	7.Sınıf	4.51						
	Toplam	4.44						
Sevgi	4.Sınıf	4.56	Gruplar Arası	.536	.179	.432	.73	
	5.Sınıf	4.52	Gruplar İçi	515.730	.414			
	6.Sınıf	4.55	Toplam	516.266				
	7.Sınıf	4.51						
	Toplam	4.54						
Aile Birliğine Önem	4.Sınıf	4.56	Gruplar Arası	1.467	.489	1.163	.32	
	5.Sınıf	4.53	Gruplar İçi	523.595	.421			
	6.Sınıf	4.49	Toplam	525.062				
	7.Sınıf	4.48						
	Toplam	4.53						
Duyarlılık	4.Sınıf	4.53	Gruplar Arası	1.970	.657	1.429	.23	
	5.Sınıf	4.45	Gruplar İçi	571.901	.459			
	6.Sınıf	4.45	Toplam	573.871				
	7.Sınıf	4.46						
	Toplam	4.49						
Sorumluluk	4.Sınıf	4.57	Gruplar Arası	.898	.299	.668	.57	
	5.Sınıf	4.53	Gruplar İçi	558.019	.448			
	6.Sınıf	4.58	Toplam	558.917				
	7.Sınıf	4.51						
	Toplam	4.55						
Saygı	4.Sınıf	4.57	Gruplar Arası	.616	.205	.461	.70	
	5.Sınıf	4.52	Gruplar İçi	554.375	.445			
	6.Sınıf	4.57	Toplam	554.991				
	7.Sınıf	4.54						
	Toplam	4.56						
Özgürlük	4.Sınıf	4.24	Gruplar Arası	7.279	2.426	3.227	.02*	7>4 7>5
	5.Sınıf	4.20	Gruplar İçi	936.263	.752			
	6.Sınıf	4.32	Toplam	943.542				
	7.Sınıf	4.42						
	Toplam	4.28						
Genel	4.Sınıf	4.48	Gruplar Arası	.310	.103	.324	.80	
	5.Sınıf	4.45	Gruplar İçi	397.931	.320			
	6.Sınıf	4.48	Toplam	398.241				
	7.Sınıf	4.50						
	Toplam	4.48						

* p<.05

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “öğrenim görülen sınıf” değişkenine göre ANOVA bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde öğrenim görülen sınıf değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin “Adalet” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{adalet}} = .896$; $p_{\text{adalet}} = .44$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Adalet” alt boyutunda “öğrenim görülen sınıf” değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.3’te yer alan bulgular incelendiğinde “öğrenim görülen sınıf” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{eşitlik}} = 1.744$; $p_{\text{eşitlik}} = .15$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Eşitlik” alt boyutunda “öğrenim görülen sınıf” değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.3’te yer alan bulgular incelendiğinde “öğrenim görülen sınıf” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{sevgi}} = .432$; $p_{\text{sevgi}} = .73$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sevgi” alt boyutunda “öğrenim görülen sınıf” değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.3’te yer alan bulgular incelendiğinde “öğrenim görülen sınıf” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F_{aile}

birliğine önem = 1.163; $p_{\text{aile birliğine önem}} = .32$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Aile Birliğine Önem" alt boyutunda "öğrenim görülen sınıf" değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.3'te yer alan bulgular incelendiğinde "öğrenim görülen sınıf" değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Duyarlılık" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{duyarlılık}} = 1.429$; $p_{\text{duyarlılık}} = .23$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Duyarlılık" alt boyutunda "öğrenim görülen sınıf" değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.3'te yer alan bulgular incelendiğinde "öğrenim görülen sınıf" değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Sorumluluk" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{sorumluluk}} = .668$; $p_{\text{sorumluluk}} = .57$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Sorumluluk" alt boyutunda "öğrenim görülen sınıf" değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.3'te yer alan bulgular incelendiğinde "öğrenim görülen sınıf" değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Saygı" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{saygı}} = .461$; $p_{\text{saygı}} = .70$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Saygı" alt boyutunda "öğrenim görülen sınıf" değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.3'te yer alan bulgular incelendiğinde “öğrenim görülen sınıf” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Özgürlük” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{özürlük}} = 3.227$; $p_{\text{özürlük}} = .02$; $p < .05$). “Özgürlük” alt boyutunda bulunan anlamlı farklılığın yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Özgürlük” alt boyutunda “öğrenim görülen sınıf” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 4.3'te yer alan bulgular analiz edildiğinde “öğrenim görülen sınıf” değişkenine göre araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}} = .324$; $p_{\text{genel}} = .80$; $p > .05$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin genel tutumlarının, “öğrenim görülen sınıf” değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

4. Öğrenci Başarısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Başarı Durumuna Göre Tutumlarının Analizi

	Başarı Durumu	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Adalet	1. 0-54	3.93	Gruplar Arası	37.761	12.587			
	2. 55-69	4.21	Gruplar İçi	600.384	.482			
	3. 70-84	4.35	Toplam	638.145		26.101	.00*	3>1 4>1
	4. 85-100	4.59						
	Toplam	4.47						
Eşitlik	1. 0-54	3.95	Gruplar Arası	28.451	9.484			3>1
	2. 55-69	4.18	Gruplar İçi	616.423	.495			4>1
	3. 70-84	4.38	Toplam	644.873		19.154	.00*	3>2
	4. 85-100	4.53						4>2
	Toplam	4.44						4>3
Sevgi	1. 0-54	4.22	Gruplar Arası	12.416	4.139			4>1
	2. 55-69	4.40	Gruplar İçi	503.850	.405			4>2
	3. 70-84	4.46	Toplam	516.266		10.227	.00*	4>3
	4. 85-100	4.61						
	Toplam	4.54						
Aile Birliğine Önem	1. 0-54	4.26	Gruplar Arası	13.061	4.354			4>1
	2. 55-69	4.39	Gruplar İçi	512.000	.411			4>2
	3. 70-84	4.43	Toplam	525.062		10.587	.00*	4>3
	4. 85-100	4.60						
	Toplam	4.53						
Duyarlılık	1. 0-54	4.26	Gruplar Arası	7.266	2.422			
	2. 55-69	4.37	Gruplar İçi	566.605	.455			4>1
	3. 70-84	4.44	Toplam	573.871		5.322	.00*	4>2
	4. 85-100	4.54						
	Toplam	4.49						
Sorumluluk	1. 0-54	4.15	Gruplar Arası	18.160	6.053			3>1
	2. 55-69	4.41	Gruplar İçi	540.757	.434			4>1
	3. 70-84	4.46	Toplam	558.917		13.936	.00*	4>2
	4. 85-100	4.63						4>3
	Toplam	4.55						
Saygı	1. 0-54	4.28	Gruplar Arası	10.920	3.640			4>1
	2. 55-69	4.45	Gruplar İçi	544.071	.437			4>2
	3. 70-84	4.47	Toplam	554.991		8.330	.00*	4>3
	4. 85-100	4.62						
	Toplam	4.56						
Özgürlük	1. 0-54	4.00	Gruplar Arası	16.836	5.612			
	2. 55-69	4.05	Gruplar İçi	926.706	.744			4>1
	3. 70-84	4.20	Toplam	943.542		7.539	.00*	4>2
	4. 85-100	4.36						4>3
	Toplam	4.28						
Genel	1. 0-54	4.13	Gruplar Arası	16.810	5.603			3>1
	2. 55-69	4.30	Gruplar İçi	381.431	.306			4>1
	3. 70-84	4.40	Toplam	398.241		18.289	.00*	4>2
	4. 85-100	4.56						4>3
	Toplam	4.48						

* p<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "başarı durumu" değişkenine göre ANOVA bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde "başarı durumu" değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine tutumlarının ölçeğin "Adalet" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{adalet}} = 26.101$; $p_{\text{adalet}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının "Adalet" alt boyutunda "başarı durumu" değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

"Adalet" alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 70-84 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4'te yer alan bulgular incelendiğinde "başarı durumu" değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Eşitlik" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{eşitlik}} = 19.154$; $p_{\text{eşitlik}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Eşitlik" alt boyutunda "başarı durumu" değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

"Eşitlik" alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 70-84 puan arasında olan öğrenciler arasında,

- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 55-69 arasında olan öğrenciler ile 70-84 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 55-69 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında,
- ✓ Başarı puanı 70-84 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4'te yer alan bulgular incelendiğinde “başarı durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{sevgi}} = 10.227$; $p_{\text{sevgi}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sevgi” alt boyutunda “başarı durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sevgi” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 55-69 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 70-84 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4'te yer alan bulgular incelendiğinde “başarı durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{aile birliğine önem}} = 10.587$; $p_{\text{aile birliğine önem}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Aile

Birliğine Önem” alt boyutunda “başarı durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Aile Birliğine Önem” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 55-69 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 70-84 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4’te yer alan bulgular incelendiğinde “başarı durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Duyarlılık” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{duyarlılık} = 5.322$; $p_{duyarlılık} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Duyarlılık” alt boyutunda “başarı durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Duyarlılık” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 55-69 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4’te yer alan bulgular incelendiğinde “başarı durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sorumluluk” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{sorumluluk} = 13.936$; $p_{sorumluluk} =$

.00; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sorumluluk” alt boyutunda “başarı durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sorumluluk” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 70-84 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 55-69 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında,
- ✓ Başarı puanı 70-84 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4’te yer alan bulgular incelendiğinde “başarı durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Saygı” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{saygı} = 8.330$; $p_{saygı} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Saygı” alt boyutunda “başarı durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Saygı” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 55-69 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında,
- ✓ Başarı puanı 70-84 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4'te yer alan bulgular incelendiğinde “başarı durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Özgürlük” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{özürlük}} = 7.539$; $p_{\text{özürlük}} = .00$; $p < .01$). “Özgürlük” alt boyutunda bulunan anlamlı farklılığın yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Özgürlük” alt boyutunda “başarı durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Özgürlük” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 55-69 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında,
- ✓ Başarı puanı 70-84 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4'te yer alan bulgular analiz edildiğinde “başarı durumu” değişkenine göre araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}} = 18.289$; $p_{\text{genel}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin genel tutumlarının, “başarı durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Ölçeğin geneline ilişkin olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 70-84 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 0-54 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında,
- ✓ Başarı puanı 55-69 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında,
- ✓ Başarı puanı 70-84 arasında olan öğrenciler ile 85-100 puan arasında olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

5. Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Tutumlarının Analizi

	Eğitim Durumu	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Adalet	1	4.14	Gruplar Arası	9.161	1.832			
	2	4.41	Gruplar İçi	628.984	.506			
	3	4.44	Toplam	638.145				4>1
	4	4.50				3.621	.00*	5>1
	5	4.54						6>1
	6	4.55						
	Toplam	4.47						
Eşitlik	1	4.13	Gruplar Arası	9.648	1.930			
	2	4.41	Gruplar İçi	635.226	.511			
	3	4.38	Toplam	644.873				4>1
	4	4.46					.00*	5>1
	5	4.51				3.776		6>1
	6	4.61						
	Toplam	4.44						
Sevgi	1	4.34	Gruplar Arası	5.046	1.009			
	2	4.51	Gruplar İçi	511.220	.411			
	3	4.53	Toplam	516.266				
	4	4.53				2.454	.03*	6>1
	5	4.58						
	6	4.73						
	Toplam	4.54						
Aile Birliğine Önem	1	4.46	Gruplar Arası	4.677	.935			
	2	4.50	Gruplar İçi	520.385	.419			
	3	4.46	Toplam	525.062				
	4	4.52				2.234	.04*	6>1
	5	4.61						
	6	4.66						
	Toplam	4.53						

Tablo 4.5'in Devamı

	Eğitim Durumu	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Duyarlılık	1	4.29	Gruplar Arası	3.040	.608			
	2	4.48	Gruplar İçi	570.831	.459			
	3	4.49	Toplam	573.871				
	4	4.49				1.324	.25	
	5	4.52						
	6	4.58						
	Toplam	4.49						
Sorumluluk	1	4.42	Gruplar Arası	3.314	.663			
	2	4.50	Gruplar İçi	555.603	.447			
	3	4.51	Toplam	558.917				
	4	4.57				1.483	.19	
	5	4.61						
	6	4.62						
	Toplam	4.55						
Saygı	1	4.38	Gruplar Arası	5.309	1.062			
	2	4.51	Gruplar İçi	549.682	.442			
	3	4.52	Toplam	554.991				
	4	4.56				2.401	.03*	5>1 6>1
	5	4.64						
	6	4.65						
	Toplam	4.56						
Özgürlük	1	4.08	Gruplar Arası	7.755	1.551			
	2	4.23	Gruplar İçi	935.787	.753			
	3	4.20	Toplam	943.542				
	4	4.30				2.060	.06	
	5	4.37						
	6	4.41						
	Toplam	4.28						
Genel	1	4.27	Gruplar Arası	5.292	1.058			
	2	4.44	Gruplar İçi	392.949	.316			
	3	4.44	Toplam	398.241				
	4	4.49				3.348	.00*	5>1 6>1
	5	4.54						
	6	4.60						
	Toplam	4.48						

1. Okur-Yazar Değil/Sadece Okuryazar; 2. İlkokul; 3. Ortaokul, 4. Lise; 5. Üniversite; 6. Lisansüstü

* p<.05

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "baba eğitim durumu" değişkenine göre ANOVA bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde "baba eğitim durumu" değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine tutumlarının, ölçeğin "Adalet" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{adalet}} = 3.621$; $p_{\text{adalet}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu

bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Adalet” alt boyutunda “baba eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Adalet” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5’te yer alan bulgular incelendiğinde “baba eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{eşitlik}} = 3.776$; $p_{\text{eşitlik}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Eşitlik” alt boyutunda “baba eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Eşitlik” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5'te yer alan bulgular incelendiğinde “baba eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{sevgi} = 2.454$; $p_{sevgi} = .03$; $p < .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sevgi” alt boyutunda “baba eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sevgi” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5'te yer alan bulgular incelendiğinde “baba eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{aile\ birliğine\ önem} = 2.234$; $p_{aile\ birliğine\ önem} = .04$; $p < .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda “baba eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Aile Birliğine Önem” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5'te yer alan bulgular incelendiğinde “baba eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin

“Duyarlılık” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{duyarlılık} = 1.324$; $p_{duyarlılık} = .25$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Duyarlılık” alt boyutunda “baba eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.5’te yer alan bulgular incelendiğinde “baba eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sorumluluk” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{sorumluluk} = 1.483$; $p_{sorumluluk} = .19$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sorumluluk” alt boyutunda “baba eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.5’te yer alan bulgular incelendiğinde “baba eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Saygı” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{saygı} = 2.401$; $p_{saygı} = .03$; $p < .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Saygı” alt boyutunda “baba eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Saygı” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5’te yer alan bulgular incelendiğinde “baba eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Özgürlük” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{özürlük}} = 2.060$; $p_{\text{özürlük}} = .06$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Özgürlük” alt boyutunda “baba eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.5’te yer alan bulgular analiz edildiğinde “baba eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}} = 3.348$; $p_{\text{genel}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin genel tutumlarının, “baba eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Ölçeğin geneline ilişkin olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

6. Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Tutumlarının Analizi

	Eğitim Durumu	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Adalet	1	4.21	Gruplar Arası	6.818	1.364			
	2	4.50	Gruplar İçi	631.327	.508			
	3	4.45	Toplam	638.145				2>1
	4	4.50				2.685	.02*	4>1
	5	4.49						5>1
	6	4.56						
	Toplam	4.47						
Eşitlik	1	4.16	Gruplar Arası	9.628	1.926			
	2	4.48	Gruplar İçi	635.246	.511			
	3	4.38	Toplam	644.873				2>1
	4	4.49				3.768	.00*	4>1
	5	4.46						5>1
	6	4.55						
	Toplam	4.44						
Sevgi	1	4.45	Gruplar Arası	.895	.179			
	2	4.56	Gruplar İçi	515.372	.415			
	3	4.53	Toplam	516.266				
	4	4.54				.432	.82	
	5	4.56						
	6	4.54						
	Toplam	4.54						
Aile Birliğine Önem	1	4.46	Gruplar Arası	3.284	.657			
	2	4.56	Gruplar İçi	521.778	.420			
	3	4.48	Toplam	525.062				
	4	4.49				1.565	.16	
	5	4.60						
	6	4.61						
	Toplam	4.53						
Duyarlılık	1	4.42	Gruplar Arası	1.824	.365			
	2	4.52	Gruplar İçi	572.047	.460			
	3	4.43	Toplam	573.871				
	4	4.49				.793	.55	
	5	4.53						
	6	4.54						
	Toplam	4.49						
Sorumluluk	1	4.38	Gruplar Arası	3.997	.799			
	2	4.55	Gruplar İçi	554.920	.446			
	3	4.53	Toplam	558.917				
	4	4.56				1.790	.11	
	5	4.62						
	6	4.56						
	Toplam	4.55						
Saygı	1	4.44	Gruplar Arası	3.070	.614			
	2	4.55	Gruplar İçi	551.922	.444			
	3	4.52	Toplam	554.991				
	4	4.56				1.383	.22	
	5	4.61						
	6	4.71						
	Toplam	4.56						

1. Okur-Yazar Değil/Sadece Okuryazar; 2. İlkokul; 3. Ortaokul, 4. Lise; 5. Üniversite; 6. Lisansüstü

* p<.05

Tablo 4.6'nın Devamı

	Eğitim Durumu	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Özgürlük	1	4.12	Gruplar Arası	7.728	1.546			
	2	4.25	Gruplar İçi	935.814	.753			
	3	4.23	Toplam	943.542				
	4	4.28				2.053	.06	
	5	4.39						
	6	4.44						
	Toplam	4.28						
Genel	1	4.33	Gruplar Arası	3.359	.672			
	2	4.49	Gruplar İçi	394.882	.318			
	3	4.44	Toplam	398.241				
	4	4.49				2.115	.06	
	5	4.53						
	6	4.56						
	Toplam	4.48						

1. Okur-Yazar Değil/Sadece Okuryazar; 2. İlkokul; 3. Ortaokul, 4. Lise; 5. Üniversite; 6. Lisansüstü

* $p < .05$

Tablo 4.6 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "anne eğitim durumu" değişkenine göre ANOVA bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde "anne eğitim durumu" değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin "Adalet" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{adalet}} = 3.801$; $p_{\text{adalet}} = .02$; $p < .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Adalet" alt boyutunda "anne eğitim durumu" değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

"Adalet" alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Annesi okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında,
- ✓ Annesi okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında,
- ✓ Annesi okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6’da yer alan bulgular incelendiğinde “anne eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{eşitlik}} = 4.838$; $p_{\text{eşitlik}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Eşitlik” alt boyutunda “anne eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Eşitlik” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Annesi okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında,
- ✓ Annesi okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında,
- ✓ Annesi okur-yazar olmayan/ yalnızca okur-yazar olan öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6’da yer alan bulgular incelendiğinde “anne eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{sevgi}} = .432$; $p_{\text{sevgi}} = .82$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sevgi” alt boyutunda “anne eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.6’da yer alan bulgular incelendiğinde “anne eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{aile birliğine önem}} = 1.565$; $p_{\text{aile birliğine önem}} = .16$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre

öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Aile Birliğine Önem" alt boyutunda "anne eğitim durumu" değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.6'da yer alan bulgular incelendiğinde "anne eğitim durumu" değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Duyarlılık" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{duyarlılık} = .793$; $p_{duyarlılık} = .55$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Duyarlılık" alt boyutunda "anne eğitim durumu" değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.6'da yer alan bulgular incelendiğinde, "anne eğitim durumu" değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin "Sorumluluk" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{sorumluluk} = 1.790$; $p_{sorumluluk} = .11$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının "Sorumluluk" alt boyutunda "anne eğitim durumu" değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.6'da yer alan bulgular incelendiğinde "anne eğitim durumu" değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Saygı" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{saygı} = 1.383$; $p_{saygı} = .22$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Saygı" alt boyutunda "anne eğitim durumu" değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.6'da yer alan bulgular incelendiğinde "anne eğitim durumu" değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Özgürlük"

alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{özgürlük}} = 2.053$; $p_{\text{özgürlük}} = .06$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Özgürlük” alt boyutunda “anne eğitim durumu” değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.6’da yer alan bulgular analiz edildiğinde “anne eğitim durumu” değişkenine göre araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}} = 2.115$; $p_{\text{genel}} = .06$; $p > .05$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin genel tutumlarının anne eğitim durumu değişkenine göre birbirine benzediği söylenebilir.

7. Baba Meslek Grubuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumları babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Tutumlarının Analizi

	Meslek	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Adalet	1. Emekli	4.59	Gruplar	4.434	.739			
	2. İşçi	4.42	Gruplar İçi	633.711	.510			
	3. Kamu	4.49	Toplam	638.145				
	4. Esnaf	4.54						
	5. İşsiz	4.41				1.449	.19	
	6. Çiftçi	4.39						
	7. Şoför	4.35						
	Toplam	4.47						
Eşitlik	1. Emekli	4.48	Gruplar	8.954	1.492			
	2. İşçi	4.39	Gruplar İçi	635.920	.512			3>2
	3. Kamu	4.50	Toplam	644.873				4>2
	4. Esnaf	4.53				2.915	.00*	3>5
	5. İşsiz	4.28						3>7
	6. Çiftçi	4.36						4>5
	7. Şoför	4.23						4>7
	Toplam	4.44						
Sevgi	1. Emekli	4.57	Gruplar	9.350	1.558			
	2. İşçi	4.53	Gruplar İçi	506.916	.408			4>2
	3. Kamu	4.57	Toplam	516.266				2>5
	4. Esnaf	4.64						2>7
	5. İşsiz	4.33				3.818	.00*	3>5
	6. Çiftçi	4.36						3>7
	7. Şoför	4.35						4>5
	Toplam	4.54						4>6 4>7
Aile Birliğine Önem	1. Emekli	4.53	Gruplar	8.599	1.433			
	2. İşçi	4.49	Gruplar İçi	516.462	.416			3>2
	3. Kamu	4.58	Toplam	525.062				4>2
	4. Esnaf	4.62						3>5
	5. İşsiz	4.35				3.447	.00*	3>7
	6. Çiftçi	4.44						4>5
	7. Şoför	4.33						4>7
	Toplam	4.53						
Duyarlılık	1. Emekli	4.41	Gruplar	2.163	.361			
	2. İşçi	4.47	Gruplar İçi	571.708	.460			
	3. Kamu	4.52	Toplam	573.871				
	4. Esnaf	4.54						
	5. İşsiz	4.45				.783	.58	
	6. Çiftçi	4.41						
	7. Şoför	4.41						
	Toplam	4.49						
Sorumluluk	1. Emekli	4.59	Gruplar	6.501	1.084			
	2. İşçi	4.51	Gruplar İçi	552.416	.445			
	3. Kamu	4.58	Toplam	558.917				4>2
	4. Esnaf	4.64						3>7
	5. İşsiz	4.43				2.436	.02*	4>5
	6. Çiftçi	4.56						4>7
	7. Şoför	4.36						
	Toplam	4.55						

* p<.05

Tablo 4.7'nin Devamı

	Meslek	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Saygı	1. Emekli	4.58	Gruplar	5.730	.955			
	2. İşçi	4.54	Gruplar İçi	549.261	.442			
	3. Kamu	4.57	Toplam	554.991				
	4. Esnaf	4.64				2.160	.04*	3>7
	5. İşsiz	4.42						4>5
	6. Çiftçi	4.52						4>7
	7. Şoför	4.37						
	Toplam	4.56						
Özgürlük	1. Emekli	4.69	Gruplar	18.279	3.047			1>2
	2. İşçi	4.22	Gruplar İçi	925.262	.745			1>3
	3. Kamu	4.37	Toplam	943.542				1>4
	4. Esnaf	4.32						1>5
	5. İşsiz	4.20						1>6
	6. Çiftçi	3.97						1>7
	7. Şoför	4.03				4.089	.00*	3>2
	Toplam	4.28						3>6
Genel	1. Emekli	4.56	Gruplar	6.236	1.039			1>7
	2. İşçi	4.44	Gruplar İçi	392.005	.316			4>2
	3. Kamu	4.52	Toplam	398.241				3>5
	4. Esnaf	4.55						3>7
	5. İşsiz	4.36				3.293	.00*	4>5
	6. Çiftçi	4.37						4>7
	7. Şoför	4.30						
	Toplam	4.48						

* p<.05

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının öğrenci babalarının meslek durumuna göre ANOVA bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde öğrenci babalarının meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Adalet" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{adalet}} = 1.449$; $p_{\text{adalet}} = .19$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Adalet" alt boyutunda öğrenci babalarının meslek durumu açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.7’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci babalarının meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{eşitlik}} = 2.915$; $p_{\text{eşitlik}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Eşitlik” alt boyutunda öğrenci babalarının meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Eşitlik” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası işçi olan öğrenciler ile babası kamu personeli olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası işçi olan öğrenciler ile babası esnaf olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci babalarının meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{sevgi}} = 3.818$; $p_{\text{sevgi}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sevgi” alt boyutunda öğrenci babalarının meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sevgi” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası işçi olan öğrenciler ile babası esnaf olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası işçi olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası işçi olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası çiftçi olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci babalarının meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{aile birliğine önem}}=3.447$; $p_{\text{aile birliğine önem}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda öğrenci babalarının meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Aile Birliğine Önem” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası işçi olan öğrenciler ile babası kamu personeli olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası işçi olan öğrenciler ile babası esnaf olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,

- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci babalarının meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Duyarlılık” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{duyarlılık} = .783$; $p_{duyarlılık} = .58$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Duyarlılık” alt boyutunda öğrenci babalarının meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Tablo 4.7’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci babalarının meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sorumluluk” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{sorumluluk} = 2.436$; $p_{sorumluluk} = .02$; $p < .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sorumluluk” alt boyutunda öğrenci babalarının meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sorumluluk” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası işçi olan öğrenciler ile babası esnaf olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci babalarının meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Saygı” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{saygı} = 2.160$; $p_{saygı} = .04$; $p < .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Saygı” alt boyutunda öğrenci babalarının meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Saygı” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci babalarının meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Özgürlük” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{özgürlük} = 4.089$; $p_{özgürlük} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Özgürlük” alt boyutunda öğrenci babalarının meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Özgürlük” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası emekli olan öğrenciler ile babası işçi olan öğrenciler arasında,

- ✓ Babası emekli olan öğrenciler ile babası kamu personeli olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası emekli olan öğrenciler ile babası esnaf olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası emekli olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası emekli olan öğrenciler ile babası çiftçi olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası emekli olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası işçi olan öğrenciler ile babası kamu personeli olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası çiftçi olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası çiftçi olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7’de yer alan bulgular analiz edildiğinde öğrenci babalarının meslek durumuna göre araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}} = 3.293$; $p_{\text{genel}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin genel tutumlarının, öğrenci babalarının meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Ölçeğin geneline ilişkin olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Babası emekli olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası işçi olan öğrenciler ile babası esnaf olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,

- ✓ Babası kamu personeli olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası işsiz olan öğrenciler arasında,
- ✓ Babası esnaf olan öğrenciler ile babası şoför olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

8. Anne Meslek Grubuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları annelerinin mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Tutumlarının Analizi

	Meslek	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Adalet	1.Ev Hanımı	4.48	Gruplar Arası	7.665	1.916			
	2.İşçi	4.43	Gruplar İçi	630.481	.507			
	3.Kamu	4.55	Toplam	638.145		3.781	.00*	3>4 3>5
	4.Esnaf	4.17						
	5.İşsiz	4.18						
	Toplam	4.47						
Eşitlik	1.Ev Hanımı	4.44	Gruplar Arası	4.381	1.095			
	2.İşçi	4.40	Gruplar İçi	640.492	.515			
	3.Kamu	4.52	Toplam	644.873		2.127	.07	
	4.Esnaf	4.29						
	5.İşsiz	4.20						
	Toplam	4.44						
Sevgi	1.Ev Hanımı	4.55	Gruplar Arası	3.174	.793			
	2.İşçi	4.48	Gruplar İçi	513.093	.412			
	3.Kamu	4.60	Toplam	516.266		1.924	.10	
	4.Esnaf	4.36						
	5.İşsiz	4.36						
	Toplam	4.54						
Aile Birliğine Önem	1.Ev Hanımı	4.53	Gruplar Arası	7.952	1.988			
	2.İşçi	4.36	Gruplar İçi	517.109	.416			
	3.Kamu	4.65	Toplam	525.062		4.783	.00*	3>2 3>4
	4.Esnaf	4.25						
	5.İşsiz	4.38						
	Toplam	4.53						
Duyarlılık	1.Ev Hanımı	4.51	Gruplar Arası	7.201	1.800			
	2.İşçi	4.37	Gruplar İçi	566.670	.456			
	3.Kamu	4.55	Toplam	573.871		3.952	.00*	1>4 3>4
	4.Esnaf	4.11						
	5.İşsiz	4.34						
	Toplam	4.49						

* p<.05

Tablo 4.8'in Devamı

	Meslek	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Sorumluluk	1.Ev Hanımı	4.57	Gruplar Arası	5.260	1.315			
	2.İşçi	4.44	Gruplar İçi	553.657	.445			
	3.Kamu	4.59	Toplam	558.917		2.955	.01*	3>4 3>5
	4.Esnaf	4.33						
	5.İşsiz	4.31						
	Toplam	4.55						
Saygı	1.Ev Hanımı	4.56	Gruplar Arası	3.955	.989			
	2.İşçi	4.46	Gruplar İçi	551.036	.443			
	3.Kamu	4.64	Toplam	554.991		2.232	.06	
	4.Esnaf	4.33						
	5.İşsiz	4.47						
	Toplam	4.56						
Özgürlük	1.Ev Hanımı	4.27	Gruplar Arası	15.956	3.989			
	2.İşçi	4.30	Gruplar İçi	927.586	.746			
	3.Kamu	4.45	Toplam	943.542		5.350	.00*	3>4 3>5
	4.Esnaf	3.86						
	5.İşsiz	3.91						
	Toplam	4.28						
Genel	1.Ev Hanımı	4.48	Gruplar Arası	5.875	1.469			
	2.İşçi	4.40	Gruplar İçi	392.366	.315			
	3.Kamu	4.57	Toplam	398.241		4.656	.00*	3>4 3>5
	4.Esnaf	4.21						
	5.İşsiz	4.27						
	Toplam	4.48						

* p<.05

Tablo 4.8 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının öğrenci annelerinin meslek durumuna göre ANOVA bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde öğrenci annelerinin meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine tutumlarının, ölçeğin "Adalet" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{adalet}} = 3.781$; $p_{\text{adalet}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Adalet" alt boyutunda öğrenci annelerinin meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

"Adalet" alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Annesi kamu personeli olan öğrenciler ile annesi esnaf olan öğrenciler arasında,
- ✓ Annesi kamu personeli olan öğrenciler ile annesi işsiz olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci annelerinin meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{eşitlik}} = 2.127$; $p_{\text{eşitlik}} = .07$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Eşitlik” alt boyutunda öğrenci annelerinin meslek durumu açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.8’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci annelerinin meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{sevgi}} = 1.924$; $p_{\text{sevgi}} = .10$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sevgi” alt boyutunda öğrenci annelerinin meslek durumu açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.8’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci annelerinin meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{aile birliğine önem}} = 4.783$; $p_{\text{aile birliğine önem}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda öğrenci annelerinin meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Aile Birliğine Önem” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Annesi kamu personeli olan öğrenciler ile annesi işçi olan öğrenciler arasında,
- ✓ Annesi kamu personeli olan öğrenciler ile annesi esnaf olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci annelerinin meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Duyarlılık” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{duyarlılık} = 3.952$; $p_{duyarlılık} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Duyarlılık” alt boyutunda öğrenci annelerinin meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Duyarlılık” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi esnaf olan öğrenciler arasında,
- ✓ Annesi kamu personeli olan öğrenciler ile annesi esnaf olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci annelerinin meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sorumluluk” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{sorumluluk} = 2.955$; $p_{sorumluluk} = .01$; $p < .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sorumluluk” alt boyutunda öğrenci annelerinin meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sorumluluk” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Annesi kamu personeli olan öğrenciler ile annesi esnaf olan öğrenciler arasında,
- ✓ Annesi kamu personeli olan öğrenciler ile annesi işsiz olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci annelerinin meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Saygı” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{saygı}} = 2.232$; $p_{\text{saygı}} = .06$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Saygı” alt boyutunda öğrenci annelerinin meslek durumu açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.8’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrenci annelerinin meslek durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Özgürlük” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{özürlük}} = 5.350$; $p_{\text{özürlük}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Özgürlük” alt boyutunda öğrenci annelerinin meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Özgürlük” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Annesi kamu personeli olan öğrenciler ile annesi esnaf olan öğrenciler arasında,

- ✓ Annesi kamu personeli olan öğrenciler ile annesi işsiz olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8’de yer alan bulgular analiz edildiğinde öğrenci annelerinin meslek durumuna göre araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}} = 4.656$; $p_{\text{genel}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin genel tutumlarının, öğrenci annelerinin meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Ölçeğin geneline ilişkin olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Annesi kamu personeli olan öğrenciler ile annesi esnaf olan öğrenciler arasında,
- ✓ Annesi kamu personeli olan öğrenciler ile annesi işsiz olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

9. Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Tutumlarının Analizi

	Kardeş Sayısı	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Adalet	1	4.53	Gruplar Arası	15.789	3.947	7.890	.00*	1>3
	2	4.52	Gruplar İçi	622.357	.500			1>5
	3	4.33	Toplam	638.145				2>3
	4	4.43						2>5
	5 ve üstü	4.06						4>5
	Toplam	4.47						
Eşitlik	1	4.51	Gruplar Arası	25.435	6.359	12.770	.00*	1>5
	2	4.48	Gruplar İçi	619.439	.498			2>5
	3	4.37	Toplam	644.873				3>5
	4	4.37						4>5
	5 ve üstü	3.79						
	Toplam	4.44						
Sevgi	1	4.60	Gruplar Arası	16.907	4.227	10.529	.00*	1>5
	2	4.57	Gruplar İçi	499.360	.401			2>5
	3	4.49	Toplam	516.266				3>5
	4	4.47						4>5
	5 ve üstü	4.01						
	Toplam	4.54						
Aile Birliğine Önem	1	4.57	Gruplar Arası	10.893	2.723	6.589	.00*	1>5
	2	4.58	Gruplar İçi	514.169	.413			2>5
	3	4.47	Toplam	525.062				3>5
	4	4.43						
	5 ve üstü	4.13						
	Toplam	4.53						
Duyarlılık	1	4.52	Gruplar Arası	8.242	2.061	4.532	.00*	1>5
	2	4.54	Gruplar İçi	565.629	.455			2>5
	3	4.43	Toplam	573.871				
	4	4.43						
	5 ve üstü	4.15						
	Toplam	4.49						
Sorumluluk	1	4.61	Gruplar Arası	16.166	4.042	9.263	.00*	1>5
	2	4.59	Gruplar İçi	542.751	.436			2>5
	3	4.48	Toplam	558.917				3>5
	4	4.51						4>5
	5 ve üstü	4.06						
	Toplam	4.55						
Saygı	1	4.61	Gruplar Arası	18.177	4.544	10.531	.00*	1>5
	2	4.60	Gruplar İçi	536.814	.432			2>5
	3	4.51	Toplam	554.991				3>5
	4	4.48						4>5
	5 ve üstü	4.01						
	Toplam	4.56						
Özgürlük	1	4.34	Gruplar Arası	19.639	4.910	6.611	.00*	1>5
	2	4.30	Gruplar İçi	923.903	.743			2>5
	3	4.23	Toplam	943.542				3>5
	4	4.31						4>5
	5 ve üstü	3.69						
	Toplam	4.28						
Genel	1	4.53	Gruplar Arası	15.749	3.937	12.806	.00*	1>5
	2	4.52	Gruplar İçi	382.492	.307			2>5
	3	4.41	Toplam	398.241				3>5
	4	4.43						4>5
	5 ve üstü	3.98						
	Toplam	4.48						

* p<.05

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının kardeş sayıları değişkenine göre ANOVA bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde kardeş sayıları değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Adalet” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{adalet}} = 7.890$; $p_{\text{adalet}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Adalet” alt boyutunda kardeş sayıları değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Adalet” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Kardeş sayısı bir olan öğrenciler ile kardeş sayısı üç olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı bir olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı iki olan öğrenciler ile kardeş sayısı üç olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı iki olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı dört olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9’da yer alan bulgular incelendiğinde kardeş sayıları değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{eşitlik}} = 12.770$; $p_{\text{eşitlik}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Eşitlik” alt boyutunda kardeş sayıları değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Eşitlik” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Kardeş sayısı bir olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı iki olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı üç olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı dört olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9’da yer alan bulgular incelendiğinde kardeş sayıları değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{sevgi} = 10.529$; $p_{sevgi} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sevgi” alt boyutunda kardeş sayıları değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sevgi” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Kardeş sayısı bir olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı iki olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı üç olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı dört olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9’da yer alan bulgular incelendiğinde kardeş sayıları değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{aile birliğine önem}}=6.589$; $p_{\text{aile birliğine önem}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda kardeş sayıları değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Aile Birliğine Önem” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Kardeş sayısı bir olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı iki olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı üç olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9’da yer alan bulgular incelendiğinde kardeş sayıları değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Duyarlılık” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{duyarlılık}} = 4.532$; $p_{\text{duyarlılık}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Duyarlılık” alt boyutunda kardeş sayıları değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Duyarlılık” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Kardeş sayısı bir olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,

- ✓ Kardeş sayısı iki olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9’da yer alan bulgular kardeş sayıları değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sorumluluk” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{sorumluluk}} = 9.263$; $p_{\text{sorumluluk}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sorumluluk” alt boyutunda kardeş sayıları değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sorumluluk” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Kardeş sayısı bir olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı iki olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı üç olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı dört olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9’da yer alan bulgular incelendiğinde kardeş sayıları değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Saygı” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{saygı}} = 10.531$; $p_{\text{saygı}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Saygı” alt boyutunda kardeş sayıları değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Saygı” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Kardeş sayısı bir olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı iki olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı üç olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı dört olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9’da yer alan bulgular incelendiğinde kardeş sayıları değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Özgürlük” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{özürlük}} = 6.611$; $p_{\text{özürlük}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Özgürlük” alt boyutunda kardeş sayıları değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Özgürlük” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Kardeş sayısı bir olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı iki olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı üç olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı dört olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9’da yer alan bulgular analiz edildiğinde kardeş sayıları değişkenine göre araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}} = 12.806$; $p_{\text{genel}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin genel tutumlarının, kardeş sayıları değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Ölçeğin geneline ilişkin olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Kardeş sayısı bir olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı iki olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı üç olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Kardeş sayısı dört olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

10. Aile İçi Kardeş Sırasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları ailedeki çocuk sırasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sırasına Göre Tutumlarının Analizi

	Sıra	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Adalet	1	4.50	Gruplar Arası	5.108	1.277			
	2	4.46	Gruplar İçi	633.037	.509			1>5
	3	4.37	Toplam	638.145		2.509	.04*	2>5
	4	4.55						3>5
	5 ve üstü	4.17						4>5
	Toplam	4.47						
Eşitlik	1	4.49	Gruplar Arası	12.217	3.054			1>5
	2	4.41	Gruplar İçi	632.657	.509			2>5
	3	4.37	Toplam	644.873		6.005	.00*	3>5
	4	4.55						4>5
	5 ve üstü	3.88						
	Toplam	4.44						
Sevgi	1	4.59	Gruplar Arası	9.979	2.495			1>3
	2	4.53	Gruplar İçi	506.288	.407			1>5
	3	4.41	Toplam	516.266		6.130	.00*	2>5
	4	4.62						4>5
	5 ve üstü	4.11						
	Toplam	4.54						
Aile Birliğine Önem	1	4.57	Gruplar Arası	4.582	1.145			
	2	4.53	Gruplar İçi	520.480	.418			
	3	4.39	Toplam	525.062		2.738	.02*	1>3
	4	4.57						
	5 ve üstü	4.36						
	Toplam	4.53						
Duyarlılık	1	4.51	Gruplar Arası	2.646	.662			
	2	4.50	Gruplar İçi	571.224	.459			
	3	4.39	Toplam	573.871		1.441	.21	
	4	4.55						
	5 ve üstü	4.36						
	Toplam	4.49						
Sorumluluk	1	4.60	Gruplar Arası	6.969	1.742			
	2	4.54	Gruplar İçi	551.948	.444			
	3	4.40	Toplam	558.917		3.927	.00*	1>3
	4	4.60						
	5 ve üstü	4.31						
	Toplam	4.55						
Saygı	1	4.61	Gruplar Arası	8.227	2.057			
	2	4.55	Gruplar İçi	546.765	.440			1>3
	3	4.42	Toplam	554.991		4.679	.00*	1>5
	4	4.60						2>5
	5 ve üstü	4.20						
	Toplam	4.56						
Özgürlük	1	4.31	Gruplar Arası	3.259	.815			
	2	4.25	Gruplar İçi	940.283	.756			
	3	4.25	Toplam	943.542		1.078	.36	
	4	4.33						
	5 ve üstü	4.02						
	Toplam	4.28						
Genel	1	4.52	Gruplar Arası	5.825	1.456			1>3
	2	4.47	Gruplar İçi	392.416	.315			1>5
	3	4.37	Toplam	398.241		4.617	.00*	2>5
	4	4.54						4>5
	5 ve üstü	4.16						
	Toplam	4.48						

* p<.05

Tablo 4.10 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ailedeki çocuk sırası değişkenine göre ANOVA bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde ailedeki çocuk sırası değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Adalet” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{adalet}} = 2.509$; $p_{\text{adalet}} = .04$; $p < .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Adalet” alt boyutunda ailedeki çocuk sırası değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Adalet” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Ailedeki çocuk sırası bir olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası iki olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası üç olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası dört olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10’da yer alan bulgular incelendiğinde ailedeki çocuk sırası değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{eşitlik}} = 6.005$; $p_{\text{eşitlik}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Eşitlik” alt boyutunda ailedeki çocuk sırası değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Eşitlik” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Ailedeki çocuk sırası bir olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası iki olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası üç olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası dört olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10’da yer alan bulgular incelendiğinde ailedeki çocuk sırası değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{sevgi} = 6.130$; $p_{sevgi} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sevgi” alt boyutunda ailedeki çocuk sırası değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sevgi” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Ailedeki çocuk sırası bir olan öğrenciler ile çocuk sırası üç olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası bir olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası iki olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası dört olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10’da yer alan bulgular incelendiğinde ailedeki çocuk sırası değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{aile birliğine önem}} = 2.738$; $p_{\text{aile birliğine önem}} = .02$; $p < .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda ailedeki çocuk sırası değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Aile Birliğine Önem” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Ailedeki çocuk sırası bir olan öğrenciler ile çocuk sırası üç olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10’da yer alan bulgular incelendiğinde ailedeki çocuk sırası değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Duyarlılık” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{duyarlılık}} = 1.441$; $p_{\text{duyarlılık}} = .21$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Duyarlılık” alt boyutunda ailedeki çocuk sırası değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.10’da yer alan bulgular incelendiğinde ailedeki çocuk sırası değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin “Sorumluluk” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{sorumluluk}} = 3.927$; $p_{\text{sorumluluk}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Sorumluluk” alt boyutunda ailedeki çocuk sırası değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sorumluluk” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Ailedeki çocuk sırası bir olan öğrenciler ile çocuk sırası üç olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10’da yer alan bulgular incelendiğinde ailedeki çocuk sırası değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin “Saygı” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{saygı} = 4.679$; $p_{saygı} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının “Saygı” alt boyutunda ailedeki çocuk sırası değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Saygı” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Ailedeki çocuk sırası bir olan öğrenciler ile çocuk sırası üç olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası bir olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası iki olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10’da yer alan bulgular incelendiğinde ailedeki çocuk sırası değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin “Özgürlük” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{özgürlük} = 1.078$; $p_{özgürlük} = .36$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının

“Özgürlük” alt boyutunda ailedeki çocuk sırası değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.10’da yer alan bulgular analiz edildiğinde ailedeki çocuk sırası değişkenine göre araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}} = 4.617$; $p_{\text{genel}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin genel tutumlarının ailedeki çocuk sırası değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Ölçeğin geneline ilişkin olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Ailedeki çocuk sırası bir olan öğrenciler ile çocuk sırası üç olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası bir olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası iki olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında,
- ✓ Ailedeki çocuk sırası dört olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

11. Kitap Okuma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Kitap Okuma Durumlarına Göre Tutumlarının Analizi

	Kitap Okuma Durumu	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Adalet	1. Hiç	3.92	Gruplar Arası	21.478	5.369			2>1
	2.Haftada bir	4.53	Gruplar İçi	616.667	.496			3>1
	3.Haftada 2 veya üstü	4.53	Toplam	638.145		10.832	.00*	4>1
	4. Ayda bir	4.35						2>4
	5.Yılda bir veya üstü	4.27						2>5
								3>4
	Toplam	4.47						3>5
Eşitlik	1. Hiç	3.88	Gruplar Arası	23.953	5.988			2>1
	2.Haftada bir	4.50	Gruplar İçi	620.921	.499			3>1
	3.Haftada 2 veya üstü	4.51	Toplam	644.873		11.997	.00*	4>1
	4. Ayda bir	4.32						2>4
	5.Yılda bir veya üstü	4.19						2>5
								3>4
	Toplam	4.44						3>5
Sevgi	1. Hiç	3.87	Gruplar Arası	25.121	6.280			2>1
	2.Haftada bir	4.58	Gruplar İçi	491.145	.395			3>1
	3.Haftada 2 veya üstü	4.60	Toplam	516.266		15.907	.00*	4>1
	4. Ayda bir	4.47						5>1
	5.Yılda bir veya üstü	4.34						2>5
								3>5
	Toplam	4.54						
Aile Birliğine Önem	1. Hiç	3.95	Gruplar Arası	19.155	4.789			2>1
	2.Haftada bir	4.57	Gruplar İçi	505.907	.407			3>1
	3.Haftada 2 veya üstü	4.59	Toplam	525.062		11.775	.00*	4>1
	4. Ayda bir	4.42						5>1
	5.Yılda bir veya üstü	4.41						3>4
	Toplam	4.53						
Duyarlılık	1. Hiç	3.82	Gruplar Arası	27.043	6.761			2>1
	2.Haftada bir	4.53	Gruplar İçi	546.828	.440			3>1
	3.Haftada 2 veya üstü	4.57	Toplam	573.871		15.380	.00*	4>1
	4. Ayda bir	4.36						5>1
	5.Yılda bir veya üstü	4.35						2>4
								3>4
	Toplam	4.49						
Sorumluluk	1. Hiç	3.90	Gruplar Arası	25.747	6.437			2>1
	2.Haftada bir	4.61	Gruplar İçi	533.170	.429			3>1
	3.Haftada 2 veya üstü	4.62	Toplam	558.917		15.019	.00*	4>1
	4. Ayda bir	4.45						5>1
	5.Yılda bir veya üstü	4.36						2>4
								2>5
	Toplam	4.55						3>4

* p<.05

Tablo 4.11'in Devamı

	Kitap Okuma Durumu	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Saygı	1. Hiç	4.05	Gruplar Arası	21.558	5.390			2>1
	2.Haftada bir	4.64	Gruplar İçi	533.433	.429			3>1
	3.Haftada 2 veya üstü	4.61	Toplam	554.991		12.569	.00*	4>1
	4. Ayda bir	4.42						2>4
	5.Yılda bir veya üstü	4.33						2>5
								3>4
	Toplam	4.56						3>5
Özgürlük	1. Hiç	3.83	Gruplar Arası	11.479	2.870			
	2.Haftada bir	4.35	Gruplar İçi	932.063	.749			
	3.Haftada 2 veya üstü	4.28	Toplam	943.542		3.830	.00*	2>1
	4. Ayda bir	4.29						3>1
	5.Yılda bir veya üstü	4.14						4>1
	Toplam	4.28						
Genel	1. Hiç	3.90	Gruplar Arası	20.775	5.194			2>1
	2.Haftada bir	4.54	Gruplar İçi	377.466	.303			3>1
	3.Haftada 2 veya üstü	4.53	Toplam	398.241		17.117	.00*	4>1
	4. Ayda bir	4.38						5>1
	5.Yılda bir veya üstü	4.29						2>4
								2>5
	Toplam	4.48						3>4

* p<.05

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, kitap okuma durumuna göre ANOVA bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde kitap okuma durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Adalet" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{adalet}}=10.832$; $p_{\text{adalet}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Adalet" alt boyutunda kitap okuma durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

"Adalet" alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11’de yer alan bulgular incelendiğinde kitap okuma durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{eşitlik}} = 11.997$; $p_{\text{eşitlik}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Eşitlik” alt boyutunda kitap okuma durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Eşitlik” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,

- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11’de yer alan bulgular incelendiğinde kitap okuma durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{sevgi} = 15.907$; $p_{sevgi} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sevgi” alt boyutunda kitap okuma durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sevgi” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11’de yer alan bulgular incelendiğinde kitap okuma durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{aile birliğine önem}} = 11.775$; $p_{\text{aile birliğine önem}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda kitap okuma durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Aile Birliğine Önem” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11’de yer alan bulgular incelendiğinde kitap okuma durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Duyarlılık” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{duyarlılık}} = 15.380$; $p_{\text{duyarlılık}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Duyarlılık” alt boyutunda kitap okuma durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Duyarlılık” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11’de yer alan bulgular incelendiğinde kitap okuma durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sorumluluk” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{sorumluluk}} = 15.019$; $p_{\text{sorumluluk}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sorumluluk” alt boyutunda kitap okuma durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Sorumluluk” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,

- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11’de yer alan bulgular incelendiğinde kitap okuma durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Saygı” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{saygı} = 12.569$; $p_{saygı} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Saygı” alt boyutunda kitap okuma durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Saygı” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,

- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11’de yer alan bulgular incelendiğinde kitap okuma durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Özgürlük” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{özürlük}} = 3.830$; $p_{\text{özürlük}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Özgürlük” alt boyutunda kitap okuma durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Özgürlük” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11’de yer alan bulgular analiz edildiğinde kitap okuma durumuna göre araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}} = 17.117$; $p_{\text{genel}} = .00$; $p < .01$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin genel tutumlarının, kitap okuma durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Ölçeğin geneline ilişkin olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın;

- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Hiç kitap okumayanlar öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında,
- ✓ Haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

12. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrenci Tutumlarının Analizi

	Sosyo-Ekonomik Durum	$\bar{X}$	VK.	KT.	KO.	F	p	Tukey
Adalet	1. Alt	4.43	Gruplar Arası	2.689	1.344			
	2. Orta	4.44	Gruplar İçi	635.457	.510	2.636	.07	
	3.Üst	4.53	Toplam	638.145				
	Toplam	4.47						
Eşitlik	1. Alt	4.40	Gruplar Arası	2.340	1.170			
	2. Orta	4.42	Gruplar İçi	642.534	.516	2.269	.10	
	3.Üst	4.50	Toplam	644.873				
	Toplam	4.44						
Sevgi	1. Alt	4.50	Gruplar Arası	2.436	1.218			
	2. Orta	4.52	Gruplar İçi	513.830	.412	2.954	.06	
	3.Üst	4.60	Toplam	516.266				
	Toplam	4.54						
Aile Birliğine Önem	1. Alt	4.48	Gruplar Arası	1.698	.849			
	2. Orta	4.53	Gruplar İçi	523.363	.420	2.022	.13	
	3.Üst	4.57	Toplam	525.062				
	Toplam	4.53						
Duyarlılık	1. Alt	4.46	Gruplar Arası	1.631	.815			
	2. Orta	4.47	Gruplar İçi	572.240	.459	1.775	.17	
	3.Üst	4.54	Toplam	573.871				
	Toplam	4.49						
Sorumluluk	1. Alt	4.56	Gruplar Arası	1.149	.574			
	2. Orta	4.51	Gruplar İçi	557.768	.448	1.283	.27	
	3.Üst	4.58	Toplam	558.917				
	Toplam	4.55						
Saygı	1. Alt	4.50	Gruplar Arası	4.077	2.039			
	2. Orta	4.53	Gruplar İçi	550.914	.442	4.611	.01*	3>1
	3.Üst	4.64	Toplam	554.991				
	Toplam	4.56						
Özgürlük	1. Alt	4.32	Gruplar Arası	6.697	3.348			
	2. Orta	4.18	Gruplar İçi	936.845	.752	4.453	.01*	3>2
	3.Üst	4.34	Toplam	943.542				
	Toplam	4.28						
Genel	1. Alt	4.40	Gruplar Arası	2.105	1.053			
	2. Orta	4.45	Gruplar İçi	396.136	.318	3.311	.03*	3>1
	3.Üst	4.54	Toplam	398.241				
	Toplam	4.48						

* p<.05

Tablo 4.12 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre ANOVA bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre

araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Adalet” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{adalet}}=2.636$; $p_{\text{adalet}} = .07$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Adalet” alt boyutunda okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.12’de yer alan bulgular incelendiğinde okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{eşitlik}} = 2.269$; $p_{\text{eşitlik}} = .10$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Eşitlik” alt boyutunda okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.12’de yer alan bulgular incelendiğinde okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{sevgi}} = 2.954$; $p_{\text{sevgi}} = .06$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Sevgi” alt boyutunda okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.12’de yer alan bulgular incelendiğinde okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{\text{aile birliğine önem}}=2.022$; $p_{\text{aile birliğine önem}} = .13$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.12’de yer alan bulgular incelendiğinde okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları,

yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Duyarlılık" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{duyarlılık} = 1.775$; $p_{duyarlılık} = .17$; $p > .05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Duyarlılık" alt boyutunda okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.12'de yer alan bulgular incelendiğinde okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Sorumluluk" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{sorumluluk}=1.283$; $p_{sorumluluk}=.27$; $p>.05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Sorumluluk" alt boyutunda okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4.12'de yer alan bulgular incelendiğinde okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Saygı" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{saygı} = 12.569$; $p_{saygı} = .00$; $p<.05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, "Saygı" alt boyutunda okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

"Saygı" alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.12'de yer alan bulgular incelendiğinde okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre araştırmaya katılan öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin "Özgürlük" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{özgürlük} = 4.453$;

$p_{\text{özgürlük}}=.01$; $p<.05$). Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının, “Özgürlük” alt boyutunda okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

“Özgürlük” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.12’de yer alan bulgular analiz edildiğinde okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{genel}}=3.311$; $p_{\text{genel}}=.03$; $p < .05$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin genel tutumlarının, okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

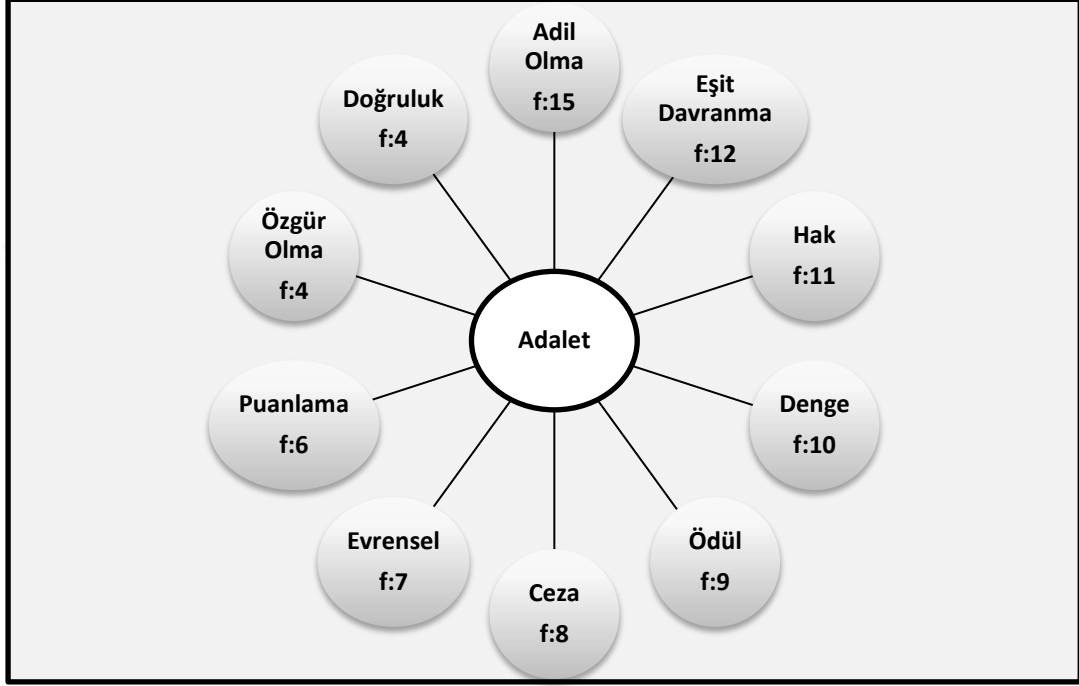
Ölçeğin geneline ilişkin olarak belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için yapılan Tukey HSD testi analizi neticesinde anlamlı farklılığın alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

B. Nitel Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerleri olan adalet, eşitlik, duyarlık, özgürlük, sorumluluk, sevgi, saygı ve aile birliğine önem vermeye ilişkin tutumları nasıldır?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, aşağıda başlıklar halinde ve şekillerle gösterilmiştir.

1. Adalet Değerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Adalet sizin için neyi ifade ediyor?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmanın nitel örneklem grubunda yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtların içerik analizi yolu ile çözümlenmesi ile elde edilen bulgular şu şekildedir:



Şekil 12. Adalet temasına ait bulgular

Şekil 12’de araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin adalet ile ilgili düşüncelerinin analizi sonucu elde edilen kodlar yer almaktadır. Adalet teması altında toplanan bu kodlar “Evrensel”, “Hak”, “Denge”, “Ödül”, “Ceza”, “Adil Olma”, “Eşit Davranma”, “Puanlama”, “Özgür Olma” ve “Doğruluk” olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin adalet kavramının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin olarak verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö4-1: “...Adalet benim için öğretmenimin sınıfta herkese eşit söz hakkı vermesidir...”

Ö5-1: “...Adalet, kimseye haksızlık yapmadan herkese eşit davranmayı ifade ediyor. Adalet öğretmenimizin ders anlatırken arkadaşlarımla bana söz hakkı

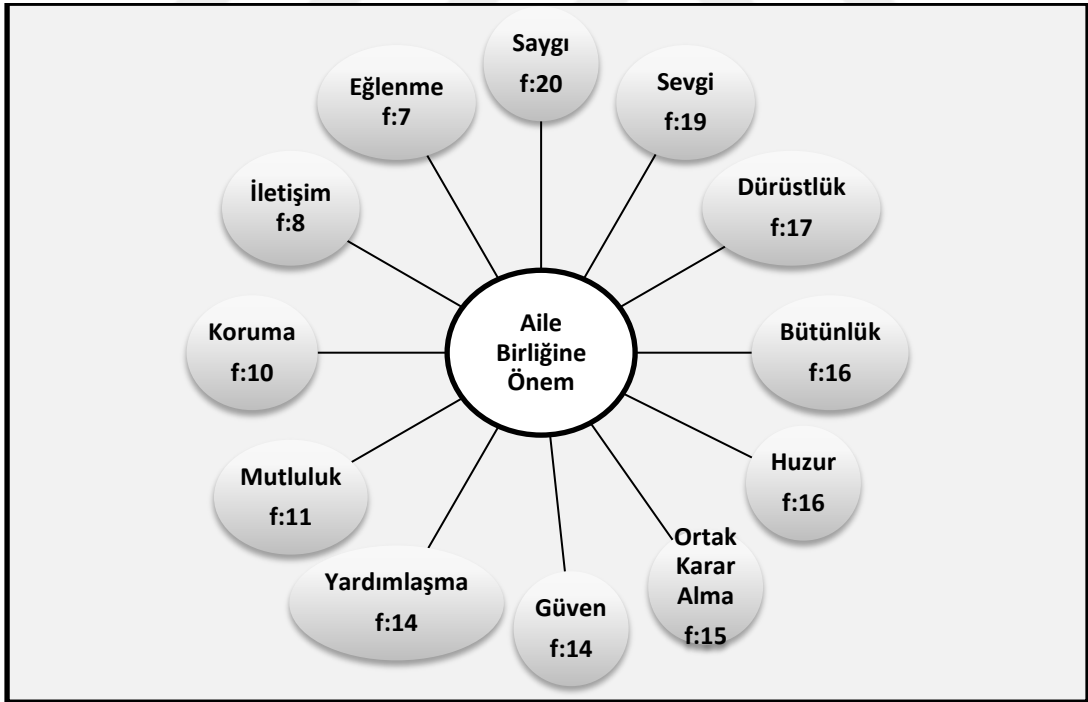
verirken, sınav kâğıtlarımızı okurken ve anne-babamın kardeşlerim arasında adil olarak davranması anlamına gelmektedir...”

Ö6-1: “...Adalet benim için evde, okulda veya çevremde olumlu bir şey yaparken hak ettiğim ödülü almam, eğer ödül çok kişiye dağıtılacaksa bunun dengeli bir şekilde dağıtılmasını ifade ediyor. Aynı şekilde ceza verilirken de ceza olumsuz davranışı yapana verilmesi gerekli. Herkese değil...”

Ö7-1: “...Adalet benim için evrensellik demektir... Bir kişi doğru olursa adaletin olumlu tarafını görür. Hak ettiğini alır ve özgür davranışlar gösterir...”

2. Aile Birliğine Önem Verme Değerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Aile birliğine önem sizin için neyi ifade ediyor?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmanın nitel örneklem grubunda yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtların içerik analizi yolu ile çözümlenmesi ile elde edilen bulgular şu şekildedir:



Şekil 13. Aile birliğine önem temasına ait bulgular

Şekil 13’te araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin aile birliğine önem ile ilgili düşüncelerinin analizi sonucu elde edilen kodlar yer almaktadır. Aile

birliğine önem teması altında toplanan bu kodlar “Saygı”, “Sevgi”, “Dürüstlük”, “Bütünlük”, “Huzur”, “Ortak Karar Alma”, “Güven”, “Yardımlaşma”, “Mutluluk”, “Koruma”, “İletişim” ve “Eğlenme” olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile birliğine önem kavramının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin olarak verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö4-1: “...Aile birliğinin önemi denince aklıma yardımlaşma geliyor. Bir de aile birliği denince güven, mutluluk, eğlenme aklıma gelir...”

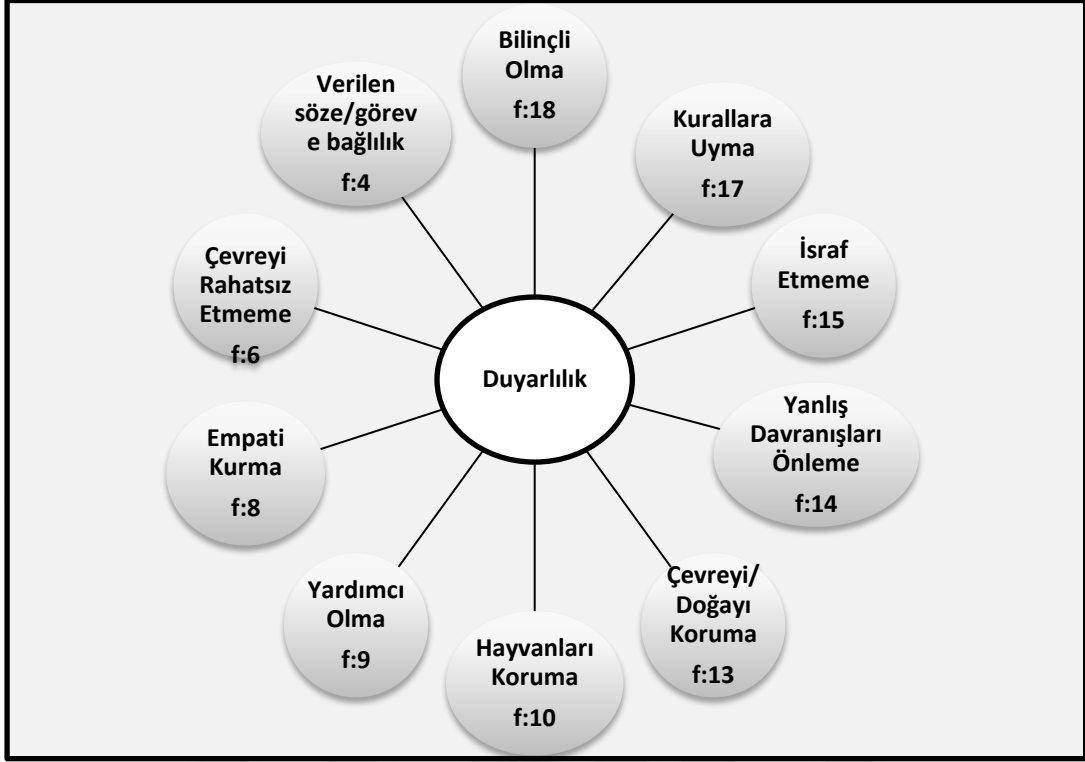
Ö5-1: “...Aile huzur ve koruma açısından önemlidir. İletişim ailede daha iyi oluyor. Kardeşlerimle iyi iletişim kuruyorum. Onlarla her şeyimi paylaşabiliyorum...”

Ö6-1: “...Aile birliği iletişimin ve eğlencenin merkezi demektir. Benim için ortak kararlar aile ile birlikte alınır. Bu yüzden aile birliği önemlidir. Birliktelik içinde olan ailelerde iyi bir ortam vardır... Ailemizin kıymetini bilmeliyiz...”

Ö7-1: “...Aile birliğinin sağlanması dürüstlük ile olur. Herkes ailesine dürüst olmalı. Yardımlaşarak, bütünlük içinde, sevgi, saygı temelli bir aile için mücadele etmeli. Ben öyleyim. Arkadaşlarıma da söylüyorum. Ailelerin kıymetini bilsinler...”

3. Duyarlılık Değerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Duyarlılık sizin için neyi ifade ediyor?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmanın nitel örneklem grubunda yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtların içerik analizi yolu ile çözümlenmesi ile elde edilen bulgular şu şekildedir:



Şekil 14. Duyarlılık temasına ait bulgular

Şekil 14’te araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin duyarlılık ile ilgili düşüncelerinin analizi sonucu elde edilen kodlar yer almaktadır. Duyarlılık teması altında toplanan bu kodlar “Bilinçli Olma”, “Kurallara Uyma”, “İsraf Etmeme”, “Yanlış Davranışları Önleme”, “Çevreyi/Doğayı Koruma”, “Hayvanları Koruma”, “Yardımcı Olma”, “Empati Kurma”, “Çevreyi Rahatsız Etmeme” ve “Verilen söze/göreve Bağlılık” olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin duyarlılık kavramının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin olarak verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö4-1: “...Duyarlılık bilinçli olmayı ifade ediyor. Bir şeylerin farkında olmaktır. Yanlış davranışları bile bile yapmamaktır. Mesela çevreyi kirletenleri uyarmak, sokakta maskesiz gezenleri uyarmak duyarlı olmayla ilgilidir...”

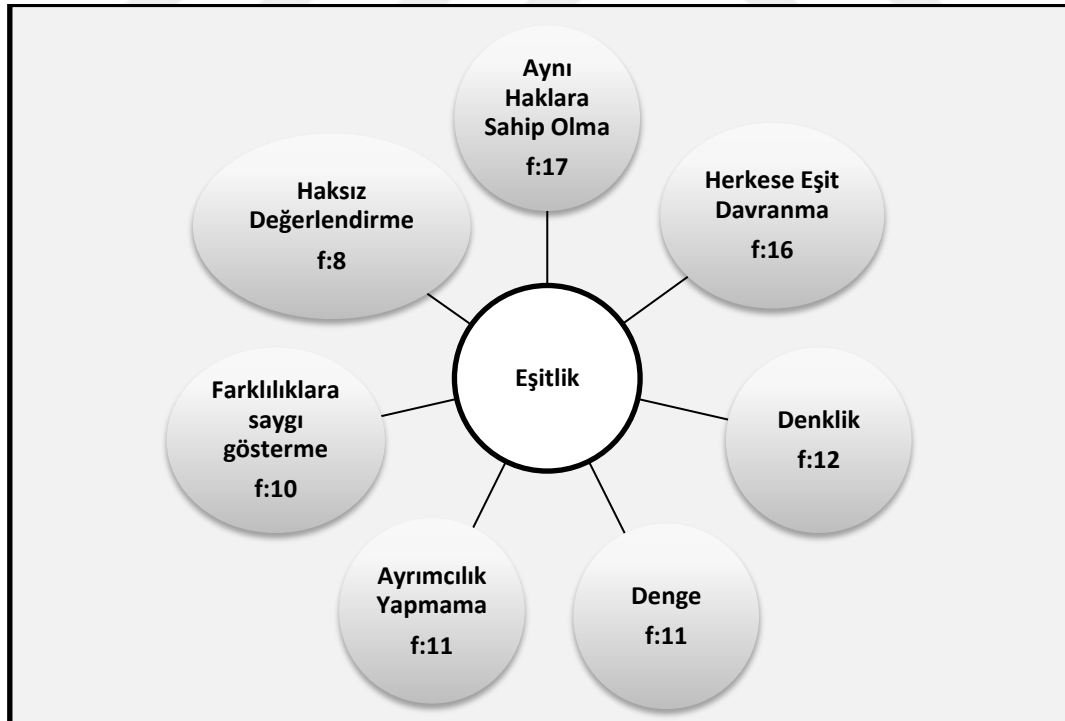
Ö5-1: “...Duyarlılık bende doğayı korumayı, hayvan sevgisini ve yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etmeyi ifade ediyor. Ben her zaman yaşadığım çevreye zarar vermemeye özen gösteririm. Yerlere çöp atmam... Çevremde hayvanlara zarar verenleri görürsem uyarırım...”

Ö6-1: “...Duyarlılık yanlış bir davranışı önlemeyi ifade ediyor. Yanlış davranış gösterenleri uyarmak duyarlılık demektir. Eğer duyarsız davranırsak çevremizi, doğamızı koruyamayız. İsraflar artar. Örneğin sınıfta kalorifer açıkken camların açılması veya koridorlarda, sınıfta açık lamba varsa kapatma konusunda duyarlıyım. Bunları yapmayanları uyarırım...”

Ö7-1: “...Duyarlı olmak çevreye korumak, çevreyi rahatsız etmemek demektir... Ayrıca duyarlılık başkasının başına gelen olaylarda empati kurma demektir. Kendimizi o kişinin yerine koymalıyız. Bilinçli davranmalıyız. Zorda kalan kişilere yardımcı olmalıyız...”

4. Eşitlik Değerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Eşitlik sizin için neyi ifade ediyor?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmanın nitel örneklem grubunda yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtların içerik analizi yolu ile çözümlenmesi ile elde edilen bulgular şu şekildedir:



Şekil 15. Eşitlik temasına ait bulgular

Şekil 15'te araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin eşitlik ile ilgili düşüncelerinin analizi sonucu elde edilen kodlar yer almaktadır. Eşitlik teması altında toplanan bu kodlar “Aynı Haklara Sahip Olma”, “Herkes Eşit Davranma”, “Denklik”, “Denge”, “Ayrımcılık Yapmama”, “Farklılıklara Saygı Gösterme” ve “Haksız Değerlendirme” olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eşitlik kavramının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin olarak verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö4-2: “...Eşitlik benim için her insanın eşit olması anlamına geliyor. Eşitlik benim için ayrımcılığın olmadığı, herkese eşit davranıldığı dünya anlamına gelmektedir. Örneğin bir arkadaşşıma çikolata veririm yanındaki diğer arkadaşşıma vermezsem eşit davranmamış olurum. Ayrımcılık yapmış olurum...”

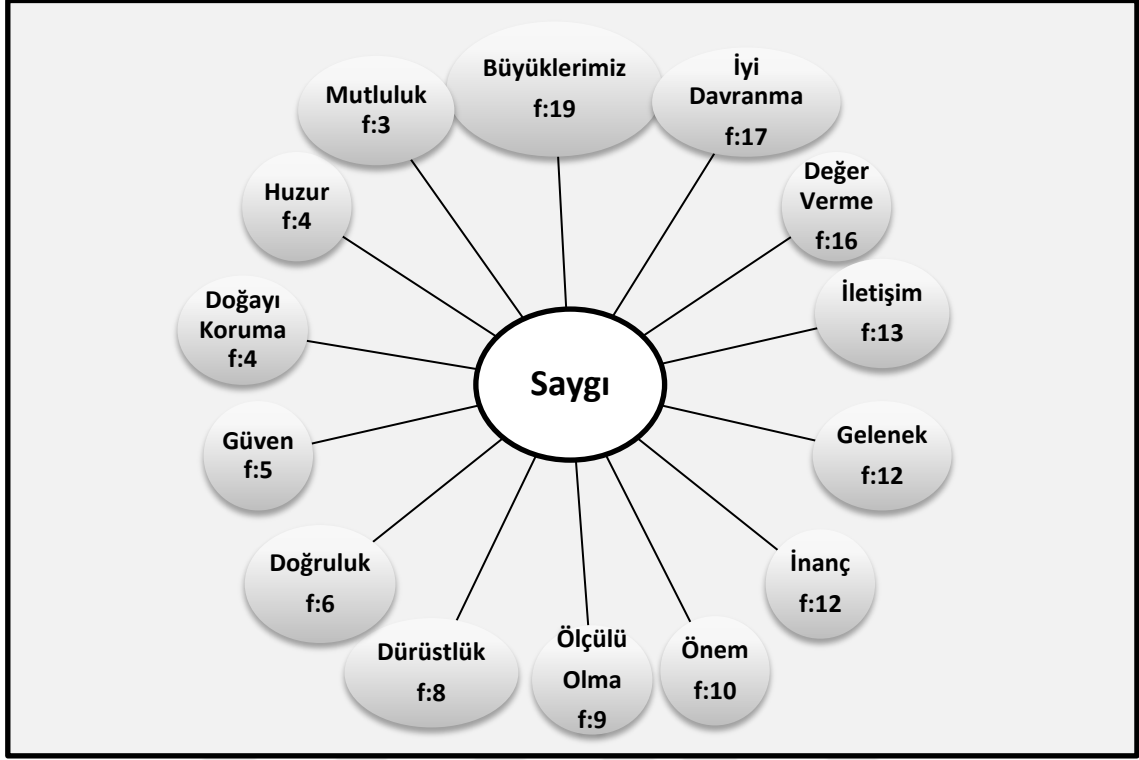
Ö5-2: “...Eşitlik, herkese aynı davranmayı ifade ediyor. Bütün arkadaşlarım birbirine denk olduğu için okulda ve sitede bir şey dağıtıldığında herkese dengeli bir dağıtım yapılması eşitliği ifade ediyor...”

Ö6-2: “...Eşitlik benim için farklılıklara saygı göstermeyi ifade ediyor. Herkes aynı davranışı veya başarıyı göstermez. Ama biz bu farklılığı bir zenginlik olarak görmeliyiz. Ayrımcılık yapmamalıyız. Haksızlık yapmamalıyız...”

Ö7-2: “...Eşitlik herkesin aynı haklara sahip olması anlamına geliyor. Bence haksızlığın olduğu yerde eşitlik olmaz. Çünkü haksızlığın yapıldığı ortamda eşitsizlik vardır... Herkese denk ve dengeli davranmak eşitlik demektir...”

5. Saygı Değerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Saygı sizin için neyi ifade ediyor?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmanın nitel örneklem grubunda yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtların içerik analizi yolu ile çözümlenmesi ile elde edilen bulgular şu şekildedir:



Şekil 16. Saygı temasına ait bulgular

Şekil 16’da araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin saygı ile ilgili düşüncelerinin analizi sonucu elde edilen kodlar yer almaktadır. Saygı teması altında toplanan bu kodlar “Büyüklerimiz”, “İyi Davranma”, “Değer Verme”, “İletişim”, “Gelenek”, “İnanç”, “Önem”, “Ölçülü Olma”, “Dürüstlük”, “Doğruluk”, “Güven”, “Doğayı Koruma”, “Huzur” ve “Mutluluk” olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin saygı kavramının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin olarak verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö4-1: “...Saygı denince aklıma büyüklerimiz geliyor. Büyüklerimizin elini öpmek, onlara iyi davranmak, onlarla iyi geçinmek saygının bir işaretidir. ...”

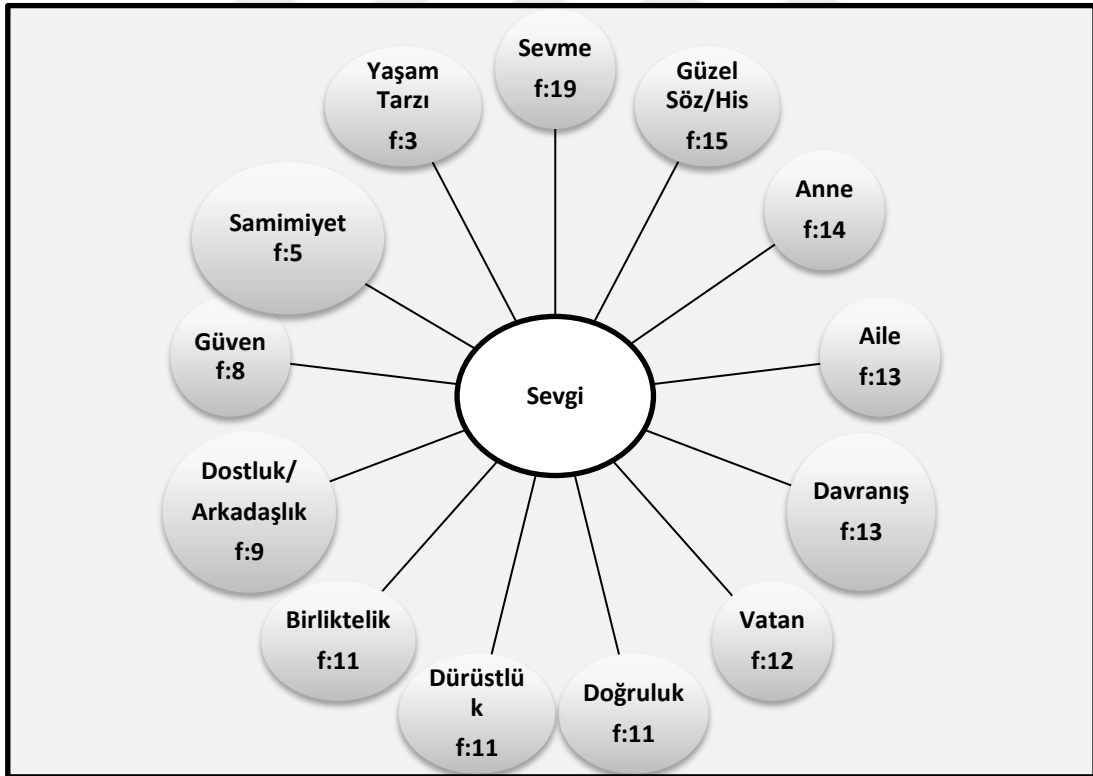
Ö5-1: “...Saygı demek öğretmenlerime, büyüklerime ve yaşadığımız doğaya değer vermeyi ifade ediyor. Ailemdeki ve çevremdeki büyüklerime, öğretmenlerime saygılı davranmaya özen gösteririm. Aynı zamanda birlikte yaşadığım doğayı da korumaya özen gösterir ve ona değer veririm...”

Ö6-1: “...Saygı benim için ölçülü olma, dürüst olma, doğru olmayı ifade ediyor. Eğer doğru konuşmazsak, dürüst olmazsak kimse bize saygı göstermez. Ayrıca saygılı ortamlar güvenli, huzurlu ve mutlu ortamlardır...”

Ö7-1: “...Saygı demek benim için Müslümanlık demek. Müslüman inancımızdan dolayı büyüklerimize, doğaya, arkadaşlarımıza saygılı davranmalıyız. İnancımız gereği huzur için, mutluluk için, herkesle iyi bir iletişim için, birbirimize saygılı davranmalıyız...”

6. Sevgi Değerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sevgi sizin için neyi ifade ediyor?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmanın nitel örneklem grubunda yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtların içerik analizi yolu ile çözümlenmesi ile elde edilen bulgular şu şekildedir:



Şekil 17. Sevgi temasına ait bulgular

Şekil 17’de araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin sevgi ile ilgili düşüncelerinin analizi sonucu elde edilen kodlar yer almaktadır. Sevgi teması altında toplanan bu kodlar “Sevme”, “Güzel Söz/His”, “Anne”, “Aile”, “Davranış”, “Vatan”, “Doğruluk”, “Dürüstlük”, “Birliktelik”, “Dostluk/Arkadaşlık”, “Güven”, “Samimiyet” ve “Yaşam Tarzı” olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sevgi kavramının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin olarak verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö4-1: “...Sevgi benim için aile sevgisi, vatan sevgisini hatırlatmaktadır. Doğru davranış, dürüstlük, güzel dostluk ve arkadaşlık sevgi demektir....”

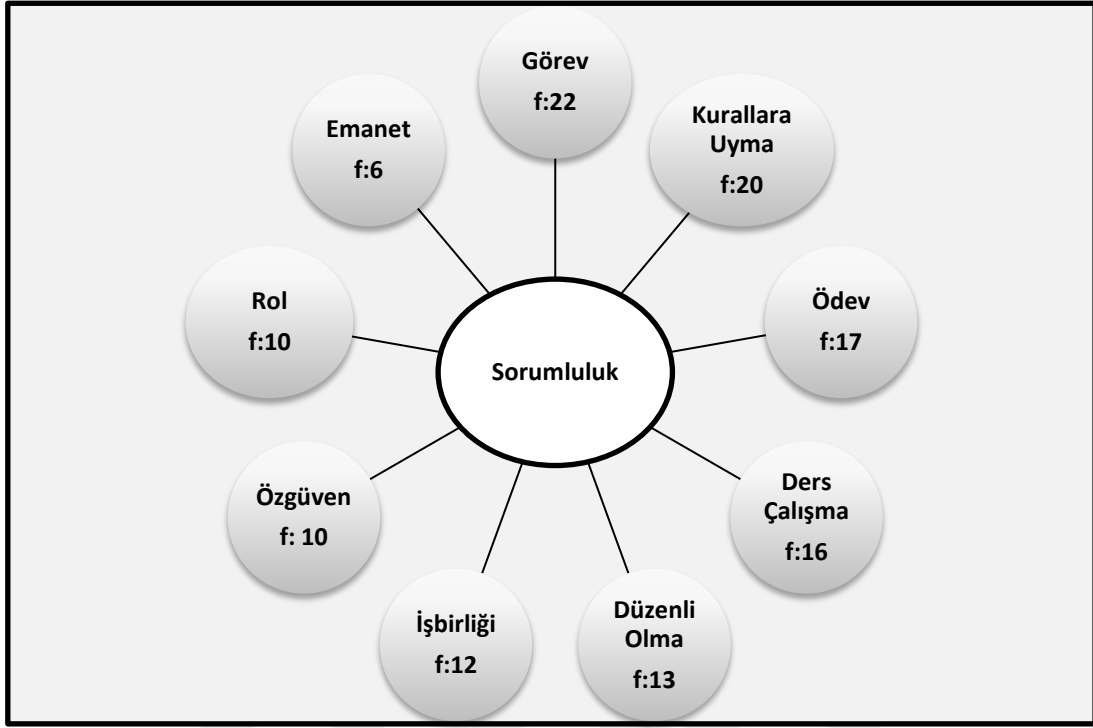
Ö5-1: “...Sevgi insanları bir arada tutan, yani birlikteliği sağlayan bir değerdir. Sevdiğim kişilerle hep bir arada olurum. Samimi ortamlar olur. Güzel sözler konuşulur ve ortamdan güzel hislerle ayrılırım...”

Ö6-1: “...Sevgi benim için anne anlamına gelir. Annem tüm sevgisini bana gösterir. Sevgisini hep hissederim... Bir de arkadaşlarım iyi davranış gösterirse onları severim, onlarla birlikte zaman geçiririm...”

Ö7-1: “...Sevgi benim için arkadaşlığı, dostluğu, doğruluğu, dürüstlüğü ifade ediyor. Birlikte dostça, arkadaşça zaman geçirmek, güzel sözlerle konuşmak sevginin bir göstergesidir. Sevgisiz ortam güvensiz, samimiyetsiz ortamdır...”

7. Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sorumluluk sizin için neyi ifade ediyor?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmanın nitel örneklem grubunda yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtların içerik analizi yolu ile çözümlenmesi ile elde edilen bulgular şu şekildedir:



Şekil 18. Sorumluluk temasına ait bulgular

Şekil 18’de araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk ile ilgili düşüncelerinin analizi sonucu elde edilen kodlar yer almaktadır. Sorumluluk teması altında toplanan bu kodlar “Görev”, “Kurallara Uyma”, “Ödev”, “Ders Çalışma”, “Düzenli Olma”, “İşbirliği”, “Özgüven”, “Rol” ve “Emanet” olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorumluluk kavramının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin olarak verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö4-1: “...Sorumluluk denince aklıma öğretmenimin verdiği görevler geliyor. Ödevlerimi zamanında yapmam benim önemli bir sorumluluğumdur. Bir de odamı toplamalıyım. Çünkü düzenli olmak, benim için önemli bir sorumluluk demektir...”

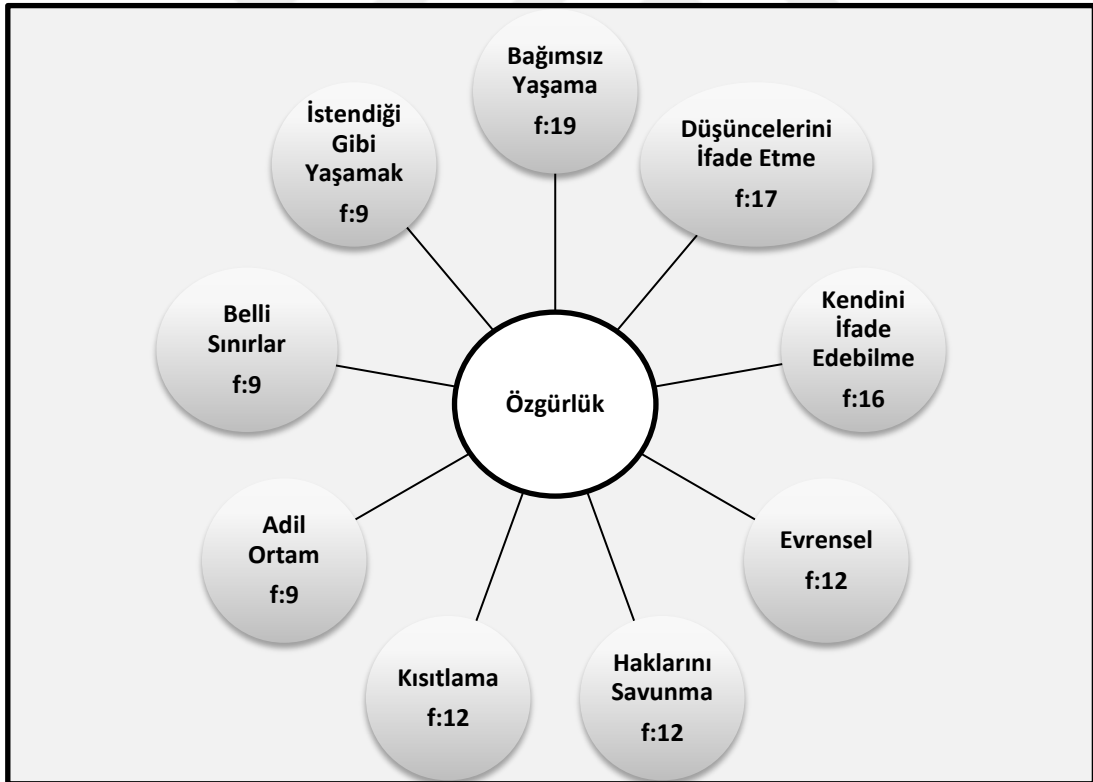
Ö5-1: “...Sorumluluk benim için ders çalışmayı ifade ediyor. Sorumluluk benim için öğretmenlerin verdiği ödevleri tamamlamaktır. Ben her zaman sorumluluklarımı yerine getiririm...”

Ö6-1: “...Sorumluluk demek bize verilen emanete sahip çıkmak demektir. Bir işte bize hangi rol verilirse o işi düzenli bir şekilde kurallara uygun yapmak görevimizdir. Bunlar bizim sorumluluklarımızdır...”

Ö7-1: “...Sorumluluk demek özgüveni ifade ediyor. Çünkü sorumluluk demek görev demek, sorumluluk demek kurallara uymak demek, sorumluluk demek ders çalışma demek, sorumluluk demek düzenli olma demektir. Bütün bunlar sorumluluk ile bağlantılıdır, sorumlulukla ilişkilidir...”

8. Özgürlük Değerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Özgürlük sizin için neyi ifade ediyor?” görüşme sorusuna yönelik olarak araştırmanın nitel örneklem grubunda yer alan öğrencilerin verdikleri yanıtların içerik analizi yolu ile çözümlenmesi ile elde edilen bulgular şu şekildedir:



Şekil 19. Özgürlük temasına ait bulgular

Şekil 19’da araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin özgürlük ile ilgili düşüncelerinin analizi sonucu elde edilen kodlar yer almaktadır. Özgürlük teması altında toplanan bu kodlar “Bağımsız Yaşama”, “Düşüncelerini İfade Edebilme”, “Evrensel”, “Haklarını Savunma”, “Kısıtlama”, “Adil Ortam”, “Belli Sınırlar” ve “İstendiği Gibi Yaşamak” olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özgürlük kavramının kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin olarak verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö4-1: “...Özgürlük istediğimi yapmak anlamına geliyor. İstedğim zaman televizyon izlemek, telefondan oyun oynamak özgürlük anlamına geliyor... Kısıtlama olmaması demek...”

Ö5-1: “...Özgürlük belli sınırlar içinde istediğim her şeyi yapmak demektir. Sınıfta istediğim sözleri söylemektir. Haklarımı rahatça savunmak demektir özgürlük...”

Ö6-1: “...Özgürlük demek adil ortam demek. Sınıfta adil bir ortam olmayınca özgür olamıyorum. Haklarımın savunulması için özgür davranmalıyım. Ama bazıları bizi kısıtlıyor... Bazen arkadaşlar bazen anne-babalarımız, bazen de büyüklerimiz bizim özgürlüğümüzü kısıtlıyor. Ama özgürlük evrenseldir diye bir söz vardı. Kimse dinlemiyor...”

Ö7-1: “...Özgürlük benim için belli sınırlar içinde bağımsız yaşama anlamına geliyor. Kişinin istediği gibi yaşaması demektir. Ama kimseye zarar vermeden, kimsenin hakkını almadan istendiği gibi bağımsız yaşamak demek...”

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

A. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinin her ikisinde de yer alan, diğer ifadeyle her iki ders için de kesişen sekiz değer (adalet, eşitlik, sevgi, saygı, aile birliğine önem verme, sorumluluk, duyarlılık ve özgürlük) ilköğretim öğrencilerinin tutumlarına göre incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumlarının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre “Adalet”, “Eşitlik”, “Sevgi”, “Aile Birliğine Önem”, “Duyarlılık”, “Sorumluluk”, “Saygı” alt boyutlarında ve ölçeğin geneli açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan "özgürlük" alt boyutunda “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. İfade edilen boyutlarda belirlenen anlamlı farklılığın ise kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Keskin (2008) tarafından yapılan çalışmada; doğal çevreye duyarlılık, adalet, sorumluluk ve tarihsel mirasa duyarlılık değerlerinde, Kılıç (2019) tarafından yapılan çalışmada “sevgi” değerinde, Aktaş (2010) tarafından yapılan çalışmada ise adillik, çevreye duyarlılık ve sorumluluk değerlerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Benzer şekilde Akbaş (2007) tarafından yapılan çalışmada; demokratik değerler ve temel değerlerde, Gömleksiz ve Cüro (2011) tarafından yapılan çalışmada da saygı, çevre ve doğaya ilişkin tutum, sorumluluk ve bilimsellik değerlerinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca Ünlü ve Metin (2016) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlere Ulaşma Düzeyleri” isimli çalışmada kız öğrencilerin; saygılı olmak, yardımsever olmak, işbirliği yapmak, sorumluluk sahibi olmak ve çevreyi korumak değerlerinde erkek öğrencilere nazaran daha üst seviyede oldukları

belirlenmiştir. Dolayısıyla yukarıdaki araştırma sonuçları ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir. Alan yazında yapılan incelemelerde, genel anlamda kız öğrencilerin belirtilen değerler kapsamında erkek öğrencilere göre daha yüksek tutum puanına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında kızların ülkemizde geleneklere daha bağlı olmasının yanı sıra Dökmen'in de ifade ettiği gibi (1999) kızların toplumsal cinsiyet rollerinin ve bu rollerin kazandırılması sürecindeki yetiştirilme farklılıklarının payı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Türk toplumunda kız ve erkek öğrencilerin yetiştirilme tarzlarının birbirinden farklı olduğu da aşîkardır.

Daha geniş bir anlamda ele alındığında, geleneksel toplum yapısının temel birimi olan aile, aynı zamanda bireylerin yaşamlarının çoğunluğunu geçirdiği yerdir. Ancak modernizmin bireyselleştirici değerleri ile birlikte ailenin, çocuk ve genç bireyler üzerindeki etkisi de giderek zayıflamaktadır. Türk toplumu her ne kadar modernizmin etkilerine maruz kalsa da, geleneksel yapısını halen muhafaza etmektedir. Bu nedenle kitle iletişim araçları, okul ve akran gruplarının yanında aile, en önemli sosyalleşme aracı olarak işlev görmeye devam etmektedir. Nitekim araştırmada, örneklemin bulunduğu yaş aralığı itibarı ile ailenin çocuk ve genç bireyler üzerindeki etkisi oldukça belirgin bir biçimde gözlenmektedir. Toplum kadın ve erkeğe farklı roller yüklerken sorumluluk alanlarını ve sınırlarını da bu doğrultuda belirlemektedir. Aile ise toplumun istediği birtakım değer ve sorumlulukları, küçük yaşlardan itibaren sosyalleşme vasıtası ile bireylere kazandırmaktadır. Ancak bireylere verilen hak ve sorumluluklar cinsiyet bağlamında farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu konumlandırmada toplumsal cinsiyet rolleri değişmektedir. Diğer yandan kız çocukları daha dar bir sosyal ilişki ağı içerisinde yetiştirilirken erkek çocukları ise ailenin dışında daha geniş bir sosyal ağın içerisine bırakılmaktadır. Başka bir deyişle kız çocukları, koruma duygusu ile aile ve yakın akraba çevresi içerisinde kendisine çizilen sınırlar dâhilinde daha fazla zaman geçirmektedir. Bu durum kız çocuklarının ahlâki değerler başta olmak üzere, saygılı olmak, yardımsever olmak, çevreye ve aile birliğine karşı daha duyarlı olmak gibi roller üstlenmesine neden olmaktadır. Nitekim “aileyi dışı kuş yapar” ifadesi de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Öte yandan adaletli olmak ve eşitlik değerlerinin kız

çocuklarında yüksek oluşu da toplumsal duyarlılık ve sorumluluk tutumlarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşması, cinsler arasında birtakım eşitsizlik biçimlerinin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu eşitsizliklerin kız ve erkek çocukları arasında farklı algılanması muhtemeldir. Dolayısıyla sorumluluk alanındaki duyarlılığına karşın; kız çocuklarının adaletli olmak konusundaki hassasiyeti, maruz kaldıkları birtakım eşitsizlik biçimlerine karşın daha hassas ve karşıt bir tutum içerisinde olduklarının da bir ifadesi olarak nitelendirilebilir.

Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın görülmediği “özgürlük” alt boyutunda ise alan yazında benzer çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, toplumumuzda kız ve erkek öğrencilerinin yetiştirilme tarzının farklı olmasının payı vardır. Dinç ve Üztemur (2016) çalışmalarında özgürlük değerine ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiş, öğrencilerin kendilerini mahalle baskısı yüzünden özgür hissetmedikleri ve bu durumdan rahatsız oldukları sonucuna varmışlardır. Bu sonuçtan hareketle kız öğrenciler üzerinde mahalle baskısının erkeklere oranla daha fazla olduğu ve bu durumun da onların özgürlük algılarını zayıflattığı söylenebilir. Ayrıca Mızrakçı’nın (1994) yaptığı çalışmada annelerin kız çocuklarına karşı erkek çocuklara oranla daha koruyucu bir tutum sergilediği görülmüştür. Anneler, kız çocuklarına daha koruyucu ve hassas davranmaktadır. Bu da onların erkek çocuklara kıyasla geleneklere ve aileye daha bağlı fakat daha içe kapanık yetişmelerine neden olduğunu düşündürmektedir. Ek olarak toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farklılaşmalar, cinsler arasında özel alan ve kamusal alan ayrımını ortaya çıkarmıştır. Kadın daha çok özel alanla sınırlı bir çevre ile ilişkilendirilirken erkeğin konumu dış dünya ile tanımlanmaktadır. Bu nedenle kız ve erkek çocukları yetiştirilirken özgürlük alanları da farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bu durum kız çocuklarının özgürlük değerine ilişkin algılarına da bir kısıtlama getirmektedir. Nitekim çalışmanın verileri açısından değerlendirildiğinde; diğer yedi değer alanında kız öğrenciler, daha yüksek bir tutum sergilerken, özgürlük değeri konusunda aynı hassasiyete sahip olmadıkları gözlenmektedir. Elde edilen bu bulgu, kız öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin

kendilerine çizilen birtakım sınırlandırmalara karşı içten bir kabullenişlik duygusu taşıdıklarını göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarında, "öğrenim görülen sınıf değişkenine" göre anlamlı farklılığın yalnızca "Özgürlük" alt boyutunda olduğu saptanmıştır. Saptanan anlamlı farklılığın ise yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre ilköğretim öğrencilerinin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının "Özgürlük" alt boyutunda "öğrenim görülen sınıf" değişkeni açısından birbirine benzemediği tespit edilirken, araştırmada kullanılan ölçeğin diğer boyutlarında benzediği söylenebilir. Bu sonuçlar, sınıf değişkenine göre "adalet, eşitlik, sevgi, saygı, aile birliğine önem verme, sorumluluk ve duyarlılık" alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığını diğer taraftan yalnızca "özgürlük" alt boyutunda anlamlı farkın ortaya çıktığını göstermektedir. Bu sonuç, Büyüksakallı'nın (2019) sosyal değerlere yönelik öğrenci algısını ölçmek amacıyla yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir. Büyüksakallı'nın çalışmasında sınıf değişkenine göre sosyal değerlere ilişkin öğrenci tutumlarında genel anlamda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Benzer şekilde Kayır (2011) tarafından "Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi" adlı çalışmada da "sorumluluk ve saygı" boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmamıştır. Diğer taraftan Durualp ve Duralp'in (2012) evrensel değerlere ilişkin çalışmasında sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin evrensel değerlere yönelik algısının da arttığı görülmüştür. Bu bakımdan araştırmada çıkan sonuçlarla bu çalışmanın sonuçlarının örtüşmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca alan yazında sınıf değişkenine göre öğrencilerin "özgürlük" değerine yönelik tutumlarına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte 7. sınıf öğrencilerinin özgürlük değerine yönelik tutumlarının 4 ve 5. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olmasında; sosyal bilgiler öğretim programında özgürlük değerinin ağırlıklı olarak 7. sınıfta yoğunlaşmasının etkisinin olduğu düşünülebilir. Ayrıca Türk toplumunda çocuk yetiştirme politikalarında bağımlılık temelli bir eğitimin ön planda olması, diğer ifadeyle

çocukların gelişme dönemlerinde onlara uygun bir şekilde sorumluluk verilmemesi ya da aşırı korumacı davranarak özgürlüklerinin kısıtlanması onların ergenlik dönemlerine kadar özerk davranamamasına neden olmaktadır. Bu durum çocuklarda, ergenlik dönemiyle birlikte özerklik gelişiminin etkisiyle özgürlük algılarının değişmesine yol açmaktadır.

Öte yandan içinde bulunduğumuz çağın, bireyi öne çıkaran değerlerinin artan etkisine karşılık, gelenekselliğini de muhafaza eden toplumumuzda çocuk ve genç bireyler üzerinde ailenin etkisi halen önemini korumaktadır. Ailenin çocuklar üzerindeki bu etkisi, evlenmeleriyle giderek azalmakla birlikte sürekliliğini yaşamları boyunca korumaktadır. Bunu, ailenin çocuk üzerindeki kimi zaman aşırılığa kaçan korumacı tavrını özellikle ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin özgürlük algılarına ilişkin bulgularında gözlemlemek mümkündür. Ancak 7. sınıfa gelen birey artık Piaget'nin "Soyut İşlem Dönemi" adını verdiği yeni bir evreye ulaşmıştır. Birçok açıdan düşünebilme kabiliyeti gelişen genç birey, düşünsel esnekliğine ulaşmış ve ergen benmerkezciliğine sahip olmuştur. Bu nedenle her ne kadar korumacı ve kısıtlayıcı bir çevrede yetişse dahi bireyin zihninde, toplumsal kuralların değişmez olduğuna dair inancı değişmeye başlar. Dolayısıyla birey, toplumsal değerleri ve kuralları sorgulama ve reddetme eğilimi içerisine girer. Özgürlük düşüncesi ise gencin bireyci eğilimlerine en iyi karşılık gelen değer olarak belirmeye başlar.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının "başarı durumu değişkenine" göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre; öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının "Adalet" alt boyutunda başarı puanı "0-54 ile 70-84", "0-54 ile 85-100"; "Eşitlik" alt boyutunda "0-54 ile 70-84", "0-45 ile 85-100", "55-69 ile 70-84", "55-69 ile 85-100", "70-84 ile 85-100"; "Sevgi", "Saygı", "Özgürlük" ve "Aile Birliğine Önem" alt boyutlarında "0-54 ile 85-100", "55-69 ile 85-100", "70-84 ile 85-100"; "Duyarlılık" alt boyutunda "0-54 ile 85-100", "55-69 ile 85-100"; "Sorumluluk" alt boyutunda ve ölçeğin genelinde "0-54 ile 85-100", "0-54 ile 70-84", "55-69 ile 85-100", "70-84 ile 85-100" arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre

öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, başarı durumu değişkenine göre bütün boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Durualp ve Durualp'in (2012) evrensel değerlere ilişkin çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutum puan ortalamaları, akademik başarısı orta ve zayıf olan öğrencilere oranla daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Golzar (2006) tarafından yapılan ve 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk tutumlarının ölçüldüğü çalışmada da akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin "sorumluluk" değerine ilişkin tutum puanları yüksek çıkmıştır. Alan yazında yapılan incelemeler sonucunda, genel anlamda akademik başarısını yüksek olan öğrencilerin belirtilen değerler kapsamında başarı ortalaması düşük öğrencilere göre daha yüksek tutum puanına sahip olduğu görülmüştür. Eğitimin ana hedefinin, temel değerleri benimsemiş ve akademik açıdan başarılı bireyleri yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, akademik başarı ile değerlere ilişkin tutumlar arasında doğrudan ve olumlu bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte değerlerin, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra akademik gelişimlerinin de bir parçası olduğu düşünülmektedir. Ayrıca akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin kültür düzeyi kısmen de olsa artmakta, buna paralel olarak bu öğrencilerin temel değerlere ve sosyal ilişkilere karşı tutumları olumlu yönde değişmektedir. Diğer taraftan değerleri özümsemiş öğrencilerin öğretmenleri, akran grubu ve ailesi ile ilişkileri olumlu yönde gelişmekte, akademik anlamda güdülenme düzeyi ve başarısı artmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının, baba eğitim durumu değişkenine göre “Adalet”, “Eşitlik”, “Sevgi”, “Aile Birliğine Önem”, “Saygı” alt boyutlarında ve ölçeğin geneli açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen anlamlı farklılığın boyutlar temelinde farklılık göstererek “okur-yazar değil/sadece okur-yazar ile lise mezunu”, “okur-yazar değil/sadece okur-yazar ile üniversite mezunu”, “okur-yazar değil/sadece okur-yazar ile lisansüstü mezunu” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin

tutumlarının, baba eğitim durumu değişkenine göre “Duyarlılık, Sorumluluk, Özgürlük” alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Türk ve Nalçacı’nın (2011) 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgilerde yer alan değerlere ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla yaptığı çalışmada, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin “adillik, doğal çevreye duyarlılık, tarihsel mirasa duyarlılık ve hoşgörü” tutum puanlarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Aktaş’ın (2010) çalışmasında da baba öğrenim durumu değişkenine göre “adil olma, aile birliğine önem verme, saygı, sevgi ve duyarlılık” alt boyutlarında öğrenci tutumlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlar haricinde Keskin (2008) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin aldıkları puanlar da artmaktadır. Bu bakımdan genel anlamda alan yazında ortaya çıkan sonuçlar, bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuca göre baba öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin değerleri edinme düzeyi de artmaktadır. Öğrenim durumu daha yüksek olan babaların tecrübe, bilgi birikimi, sosyal ilişki ve kültür düzeylerini çocuklara aktarması neticesinde çocukların değerleri kazanma düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Diğer yandan çocukların gelişiminde önemli bir yer tutan ailenin, değerlerin kazanılmasında etkin bir rol oynadığı ve bu rolü üstlenen ailenin bilinçli eğitimi ve anlayışlı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Yazar, 2012). Çocuk yetiştirmede en önemli faktörün eğitim düzeyi olduğu düşünüldüğünde, babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının çocuklarının değer edinimine olumlu anlamda yansımaması düşünülemez.

Ülkemiz, bir yandan sahip olduğu kültürü gelecek nesillere aktarma amacını taşıyan bir yandan da hızla değişen modern dünyanın ihtiyaç duyduğu bireyler yetiştirme hedefine yönelik pozitif bilimin okutulduğu bir eğitim anlayışına sahiptir. Bu nedenle babanın eğitim kademelerinde geçirdiği süre arttıkça bu değerleri benimsemesi ve çocuğa aktarma potansiyeli de artmaktadır. Örneğin özgürlük değeri modern dünyanın bireyi öne çıkaran değerleri arasındadır. Dolayısıyla babanın pozitif bilim anlayışına dayalı eğitim kademesinin yükselmesi, çocuğun özgürlük değerine ilişkin yaklaşımını da olumlu yönde etkilemektedir. Ancak bunun yanında aile birliğine önem verme değerinin oranının eğitim seviyesi ile paralel olarak

yükselmesi de, kültürel aktarımın güçlenmesi anlamına gelmektedir. Nitekim her toplum aynı zamanda kültürel dokusu ile tutarlı bir eğitim sistemini idealize eder. Çünkü bir toplumun varlığını sürdürebilmesi, o toplumun kültürel bütünlüğünün devamlılığının sağlanmasına bağlıdır. Öte yandan sorumluluk, duyarlılık, saygı, adalet, sevgi ve eşitlik değerlerinde elde edilen oranların baba eğitiminin artmasına paralel olarak yüksek oluşu da, özgürlük ve aile birliğine önem verme değerlerine ilişkin elde edilen oranlarla örtüşmekte ve aynı mantık zemininde yer almaktadır.

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkenine göre “Sevgi”, “Aile Birliğine Önem”, “Duyarlılık”, “Sorumluluk”, “Saygı”, “Özgürlük” alt boyutlarında ve ölçeğin geneli açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, anne eğitim durumu değişkenine göre “Adalet” ve “Eşitlik” alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Belirlenen anlamlı farklılığın annesi “okur-yazar değil/sadece okur-yazar ile ilköğretim mezunu”, “okur-yazar değil/sadece okur-yazar ile lise mezunu”, “okur-yazar değil/sadece okur-yazar ile üniversite mezunu” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ortalamalar bağlamında da değerlendirildiğinde anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin değerleri kazanma düzeylerinin artmakta olduğunun kanıtı olarak gösterilebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak Türk ve Nalçacı (2011), Keskin (2008) ve Durualp ve Durualp’in çalışmalarında anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin değerleri kazanım düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bu sonuçların ortaya çıkmasında genel anlamda baba eğitim durumunda geçerli olan sebepler anne eğitim durumu için de geçerlidir. Çocukların tutum ve değerleri üzerinde en etkili unsurun annelerin eğitim düzeyi olduğu yurt içinde veya yurt dışında yapılan benzer çalışmalarda ortaya konulmuştur. Bu bağlamda annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe, demokratik yaklaşım eğilimlerinin arttığı, diğer yandan otoriter tutumlara olan eğilimlerinin azaldığı gözlenmiştir. Benzer şekilde anne eğitim düzeyi arttıkça, ilgisiz annelik tutumlarında da düşüş

olduğu kaydedilmiştir (Mızrakçı, 1994: 127). Bu nedenle eğitim düzeyi yüksek olan annenin tutum ve davranışlarının, çocukların değer kazanımında doğrudan etkili olacağı düşünülebilir. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek bireylerden oluşan ailelerde, daha demokratik ve iletişimin güçlü olduğu bir düzen söz konusudur. Bu şekilde kurulan ailelerde çocuğun eğitimi başta olmak üzere, eşler kendi aralarında sorumlulukları birlikte üstlenmektedirler. Anne ve baba eğitim düzeyinin yüksek olduğu bu tarz ailelerde, aile içi demokrasi ve özgürlük ortamının çocukların değer ve tutumlarını etkilediği düşünülebilir.

Annenin eğitim durumuna göre değer kazanımı, baba eğitim durumu ile paralellik göstermesine karşın, bazı değer alanlarında farklılaştığı gözlenmektedir. Nitekim anne eğitim durumuna göre değer kazanımında sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, sorumluluk, saygı ve özgürlük değerlerinde anlamlı bir sonuç çıkmamasına karşın özellikle adalet ve eşitlik değerlerinde belirgin farklılıkların görülmesi dikkat çekicidir. Bu değer alanlarında elde edilen veriler aynı zamanda Tablo 4.2’de cinsiyet değişkenine göre elde edilen verilerle doğrulanmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşmasından kaynaklı olarak toplumsal alanda yaşanan cinsiyet eşitsizlikleri kadınların adalet ve eşitlik gibi değerlerde hassas bir tutum içerisinde olmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla kadının değerler hiyerarşisinin öncelik sıralamasında bu değerlere ilişkin algısının, bir anne olarak çocuk yetiştirirken sahip olduğu tutuma da yansması kaçınılmazdır.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının öğrenci babalarının meslek durumu değişkenine göre “Adalet” ve “Duyarlılık” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının öğrenci babalarının meslek durumu değişkenine göre “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Eşitlik” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın babasının mesleği “işçi-kamu personeli”, “işçi-esnaf”, “kamu personeli-işsiz”, “kamu personeli-şoför”, “esnaf-işsiz”, “esnaf-şoför” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının öğrenci babalarının meslek durumu değişkenine göre “Sevgi” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Sevgi” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın babasının mesleği “işçi- esnaf”, “işçi-işsiz”, “işçi-şoför”, “kamu personeli-işsiz”, “kamu personeli-şoför”, “esnaf-işsiz”, “esnaf-çiftçi”, “esnaf-şoför” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının öğrenci babalarının meslek durumu değişkenine göre “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın babasının mesleği “işçi-kamu personeli”, “işçi-esnaf”, “kamu personeli-işsiz”, “kamu personeli-şoför”, “esnaf-işsiz”, “esnaf-şoför” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının öğrenci babalarının meslek durumu değişkenine göre, “Sorumluluk” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Sorumluluk” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın babasının mesleği “işçi-esnaf”, “kamu personeli-şoför”, “esnaf-işsiz”, “esnaf-şoför” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının, öğrenci babalarının meslek durumu değişkenine göre “Saygı” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Saygı” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın babasının mesleği “kamu personeli-şoför”, “esnaf-işsiz”, “esnaf-şoför” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının öğrenci babalarının meslek durumu değişkenine göre “Özgürlük” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Özgürlük” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın babasının

mesleği “emekli-işçi”, “emekli-kamu personeli”, “emekli-esnaf”, “emekli-işsiz”, “emekli-çiftçi”, “emekli-şoför”, “işçi-kamu personeli”, “kamu personeli-çiftçi”, “kamu personeli-şoför”, “esnaf-çiftçi”, “esnaf-şoför” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının, öğrenci babalarının meslek durumu değişkenine göre ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin genel tutumlarının, öğrenci babalarının meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Ölçeğin geneline ilişkin olarak belirlenen anlamlı farklılığın babasının mesleği “emekli-şoför”, “işçi-esnaf”, “kamu personeli-işsiz”, “kamu personeli-şoför”, “esnaf-işsiz”, “esnaf-şoför” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak, Aktaş’ın (2010) çalışmasın da baba meslek durumuna göre öğrenci tutum puanlarında ve toplamda anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca Keskin’in (2008) 2005 ve 2006 yılına ait uygulamalarında alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık ise babaları, esnaf, memur ve serbest meslek sahibi olanlar lehinedir. Bu çalışmadaki alt boyutlarda ve toplamda çıkan anlamlı farklılık, araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlara göre baba meslek durumu öğrencilerin değerleri kazanma düzeyinde etkili bir faktördür. Bu sonuçlara etki eden faktörlerden birisi babanın mesleği ile doğrudan ilintili olan babanın sosyo-ekonomik durumudur. Diğeri ise mesleğe bağlı olarak babanın kültür düzeyindeki farklılıktır. Babanın ekonomik ve kültürel düzeyinin yüksek olması, öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyini de doğrudan etkilemektedir. Nitekim ekonomik özgürlüğün kısıtlı olduğu bir ailede barınma ve geçim derdi önceliklidir. Bu durum karşısında bireylerin adalet, eşitlik, özgürlük ve sorumluluk gibi değerlerden uzaklaşması kaçınılmazdır. Nitekim yaşamsal ihtiyaçların karşılanması, insanoğlunun her zaman önceliği olmuştur. Dolayısıyla esnaf, memur ve serbest meslek sahibi olan bireylerin ekonomik kaygılarının işsiz, emekli ve işçi kesime oranla daha az olması, bu değer alanlarına daha fazla öncelik vermelerine neden olmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının öğrenci annelerinin meslek durumu değişkenine göre “Adalet”, “Sorumluluk”, “Özgürlük” ve ölçeğin geneli açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İfade edilen boyutlarda belirlenen anlamlı farklılığın annesinin mesleği “kamu personeli-esnaf”, “kamu personeli-işsiz” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının öğrenci annelerinin meslek durumu değişkenine göre “Eşitlik” ve “Sevgi” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, öğrenci annelerinin meslek durumu değişkenine göre “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Aile Birliğine Önem” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın annesi “kamu personeli-işçi”, “kamu personeli-esnaf” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, öğrenci annelerinin meslek durumu değişkenine göre “Duyarlılık” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Duyarlılık” alt boyutunda elde edilen anlamlı farklılığın annesi “ev hanımı-esnaf”, “kamu personeli-esnaf” olan ilköğretim öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, öğrenci annelerinin meslek durumu değişkenine göre “Saygı” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumlarının, “Saygı” alt boyutunda öğrenci annelerinin meslek durumu açısından birbirine benzediği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının öğrenci annelerinin meslek durumu değişkenine göre ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin genel tutumlarının, öğrenci anne meslek durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Bu sonuç Keskin'in (2008) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin değerlere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla yaptığı çalışmayla sonuçları bakımından paralellik göstermektedir. Keskin'in çalışmasında öğrencilerin anne meslek durumu değişkenine göre değerlerden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının toplamda annesi "memur" olan öğrenciler lehine yüksek çıktığı görülmüştür. Genel olarak bu sonuçların bu sonuçların ortaya çıkmasına bakıldığında baba meslek durumu ile aynı sebepler kabul edilebilir. Bununla birlikte sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapıdaki değişimle birlikte annenin çalışma hayatına katılması geleneksel çocuk yetiştirme yöntemlerinde bazı değişiklikleri de yanında getirmiştir. Annenin iş ortamı gibi farklı bir sosyal çevreye girmesi ve farklı kültürlerle etkileşim halinde olması çocuk yetiştirme davranışlarında onu daha demokratik (Lippe, 1999) yöntemleri kullanmaya özendirebilir. Ayrıca bir mesleğe sahip olmak anne için sosyal destek kaynağıdır. Sosyal destek annenin benlik saygısının yüksek olmasını ve kendisini daha iyi hissetmesini sağlar. Bu durumda anne çocuğuna karşı olumlu tutum sergiler (Şanlı ve Öztürk, 2012). Annenin kendini daha iyi hissetmesi ve olumlu tutum içerisinde olması çocukların daha iyi yetiştirilmesinde şüphesiz büyük rol oynayacaktır. Ayrıca Tudge ve arkadaşlarının (2000) yaptıkları çalışmada, aylık geliri yüksek olan annelerin, çocuğun kendini yönetme, sorumluluk alma ve bağımsız olma davranışlarını desteklediklerini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde anne meslek durumu ile annenin refah seviyesi ve değer tutumları arasında doğrudan ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim baba mesleğine ilişkin yukarıda belirtilen "yaşamsal ihtiyaçlar" yaklaşımı da, anne mesleğine dair bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, kardeş sayıları değişkenine göre

“Adalet”, “Aile Birliğine Önem” ve “Duyarlılık” alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanında “Aile Birliğine Önem Verme” boyutunda kardeş sayısı üç olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü olan öğrenciler arasında, “Adalet” alt boyutunda ise kardeş sayısı “bir olan öğrenciler ile kardeş sayısı üç”, “iki olan öğrenciler ile kardeş sayısı üç”, “dört olan öğrenciler ile kardeş sayısı beş ve üstü” olanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, kardeş sayıları değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının kardeş sayıları değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Boyutlar temelinde ve ölçeğin geneli açısından elde edilen anlamlı farklılığın kardeş sayısı az olan öğrenciler ile kardeş sayısı kendisinden fazla olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna paralel bir şekilde Çetin (2016), 4. sınıf öğrencilerinin toplumsal değer algısını ölçmeye çalıştığı çalışmada, kardeş sayısı değişkenine göre (1-3) arası kardeş sayısına sahip olan öğrencilerin 3’ten fazla kardeşe sahip öğrencilere oranla toplumsal değer algılarına ilişkin tutum puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer durum Kızıltepe, Uyanık, Özsüer ve Yaşar (2013) da çalışmalarında çocukların demokratik tutum ve davranışlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaştığı sonucu ile de paralellik göstermektedir.

İlğan, Karayigit ve Çetin (2016) yaptıkları çalışmada kardeş sayısı değişkenine göre “başkalarının haklarına saygı” değişkeninde anlamlı farklılık çıktığını belirlemişlerdir. Kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin toplumsal değerlere daha hâkim bireyler olarak karşımıza çıkmasının sebebi, evde sürekli aktif bir iletişim ağı olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca kişi haklarına saygı duymayı öğrenme, birlikte çalışabilme, paylaşmayı öğrenme gibi değerlerin tek çocuk olmayan bireylerde daha fazla gelişmiş olabileceği yorumu yapılabilir (Çetin, 2016: 60-61). Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse sağlıklı ilişkilerin olduğu geniş ailelerde, çocuklar; birlikte oynamayı, paylaşmayı, empati kurmayı, kendi aralarında

sosyal ilişkiler kurmayı, adaleti, eşitliği ve en önemlisi aile olmanın önemini kavrarlar. Böyle ailelerde yetişen çocuklar hayatı ve değerleri aile içerisinde kavrayarak hayata atılırlar ve değer edinim düzeyleri kardeş sayısı az ya da hiç olmayan çocuklara kıyasla daha yüksek olabilirler.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının ailedeki çocuk sırası değişkenine göre “Adalet” ve “Eşitlik” alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Adalet” ve “Eşitlik” alt boyutlarında elde edilen anlamlı farklılığın ailedeki çocuk sırası “bir olan öğrenciler ile beş ve üstü”, “iki olan öğrenciler ile beş ve üstü” “üç olan öğrenciler ile beş ve üstü”, “dört olan öğrenciler ile beş ve üstü” olan öğrenciler arasında olduğu saptanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, ailedeki çocuk sırası değişkenine göre “Sevgi”, “Saygı” alt boyutlarında ve ölçeğin geneli açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Sevgi”, “Saygı” alt boyutlarında ve ölçeğin geneli açısından elde edilen anlamlı farklılığın ailedeki çocuk sırası “bir olan öğrenciler ile üç”, “bir olan öğrenciler ile beş ve üstü”, “iki olan öğrenciler ile beş ve üstü” olan öğrenciler arasında, olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında “Sevgi” alt boyutu ve ölçeğin geneli açısından ailedeki çocuk sırası dört olan öğrenciler ile çocuk sırası beş ve üstü olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, ailedeki çocuk sırası değişkenine göre “Aile Birliğine Önem” ve “Sorumluluk” alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Aile Birliğine Önem Verme” ve “Sorumluluk” alt boyutlarında elde edilen anlamlı farklılığın ailedeki çocuk sırası bir olan öğrenciler ile çocuk sırası üç olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının ailedeki çocuk sırası değişkenine göre “Duyarlılık” ve “Özgürlük” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan

hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri" değerlerine ilişkin tutumlarının "Duyarlılık" ve "Özgürlük" alt boyutlarında ailedeki çocuk sırası değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebilir. Bu sonuçlara göre araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının ailedeki çocuk sırası değişkenine göre "Adalet, Eşitlik, Aile Birliğine Önem Verme, Sevgi ve Saygı" değerleri ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Diğer taraftan "Duyarlılık ve Özgürlük" alt boyutlarında ise anlamlı farklılık çıkmadığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının, ailedeki çocuk sırası değişkenine göre genel anlamda ve ortalamada yüksek çıktığı görülmüştür. Alan yazında yapılan incelemelerde, "aile içi kardeş sırası değişkenine" ilişkin çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sonuçların ortaya çıkmasında ölçeğin uygulandığı Malatya ilinin geleneklere bağlılık düzeyinin yüksek olması dolayısıyla çocuk eğitiminde geleneklerin daha yaygın olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde ve aynı zamanda anne ve babalık içgüdüleri olarak da konu değerlendirildiğinde, geleneksel Türk ailelerinde genellikle ilk çocuklardan beklentileri diğer çocuklara kıyasla daha yüksektir. Bu nedenle ilk çocuğun daha dikkatli, daha sorumlu, daha olgun ve ailenin temsilcisiymiş gibi yetiştirildiği düşünülür. Dolayısıyla daha fazla sorumluluk beklentisi, ilk çocuğa toplumsal değer aktarımını daha da güçlendirmektedir. Bu durumun ilk çocuktan başlayarak onların değerlere ilişkin tutumlarını etkileyebileceği ifade edilebilir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının kitap okuma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının, kitap okuma durumu açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Belirlenen anlamlı farklılığın tüm boyutlarda "hiç kitap okumayan öğrenciler ile haftada bir", "hiç kitap okumayan öğrenciler ile haftada iki veya daha fazla", "hiç kitap okumayan öğrenciler ile ayda bir" kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında "Adalet", Eşitlik" ve "Saygı" alt boyutlarında elde edilen anlamlı farklılığın "haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir", "haftada

bir kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla”, “haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir”, “haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla” kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının, kitap okuma durumuna göre “Sevgi”, “Aile Birliğine Önem”, “Duyarlılık”, “Sorumluluk” ve ölçeğin geneli açısından hiç kitap okumayan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Bunun yanında “Duyarlılık”, “Sorumluluk” ve ölçeğin geneli açısından “haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir” kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu bu boyutlara ek olarak “Aile Birliğine Önem” boyutunda da “haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile ayda bir” kitap okuyan öğrenciler arasında farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada “Sevgi”, “Sorumluluk” ve ölçeğin geneli açısından “haftada bir kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla”, “haftada iki veya daha fazla kitap okuyan öğrenciler ile yılda bir veya daha fazla” kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılığın olduğu da saptanmıştır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine" ilişkin tutumlarının, kitap okuma değişkenine göre tüm alt boyutlarda ve toplamda, anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar kitap okuyan öğrencilerin değer tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazın tarandığında Koç (2007) tarafından öğrencilerin evrensel değerleri ve kitap okumaları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla çalışma yapılmış ve Koç'un (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumları ile kitap okuma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu açıdan araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, bu araştırma ile paralellelik göstermemektedir. Alan yazında bu çalışmanın dışında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Kitap okumanın öğrencilerin kültür düzeyini, insani değerlere yönelik farkındalıklarını ve akademik başarısını arttırdığı gerçeğinden hareketle, bu sonuçların ortaya çıkmasında kitap okuma eyleminin doğrudan etkili olduğu

söylenbilir. Nitekim okuyan öğrencilerin olaylara ve olgulara karşı farklı bakış açısı kazanmasının yanında, etrafına yönelik tutum ve davranışlarında da olumlu yönde değişmelerin olması yüksek bir ihtimaldir. Çünkü kitap okuma, bireyin öncelikle kendini tanımasını sağlamaktadır. Böylece iç çemberden başlayarak dış çembere doğru yeni bir süreç başlamaktadır. Sonuç olarak bireyin hem kendisine hem içerisinde bulunduğu çevreye ve ülkesine hem de yaşadığı dünyaya ilişkin farkındalığı artmaktadır. Böylece birey toplumsal değerlere daha duyarlı bir kişi haline gelmektedir. Bu nedenle hayatımızın temel hazinesi olan kitaplar, değer öğretiminde önemli etmenleri teşkil eden aile, öğretmen ve okul üçlüsü ile birlikte öğrencilerin değerleri elde edebileceği eşsiz kaynaklardan birisidir.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre “Saygı” ve “Özgürlük” tutumu açısından öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Saptanan anlamlı farklılığın “Saygı” ve ölçeğin geneli açısından alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. “Özgürlük” alt boyutunda saptanan anlamlı farklılığın orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin tutumları ile öğrenim görmekte oldukları okulun bulunduğu muhitin sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın orta ile üst ve alt sosyoekonomik muhitlerdeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu farklılık doğrusal değildir. Şöyle ki; öğrencilerin özgürlük tutumu alt (4.30) ve üst (4.32) muhitlerde yüksek, orta (4.18) muhitlerde ise nispeten düşüktür. Tespitlerimize göre bu durum söz konusu muhitlerin farklı yapılarından kaynaklanmaktadır. Üst düzey sosyoekonomik muhitlerde yaşayan ailelerin çocuklarında özgürlük çok daha yüksek oranda benimsenmiş ve içselleştirilmiştir. Dolayısıyla özgürlüğe ilişkin tutumları genel olarak olumludur. Alt düzey

sosyoekonomik muhitler ise, nispeten dezavantajlı toplum kesimlerine mensup ailelerin yaşadığı, dolayısıyla sosyal, politik ve ekonomik özgürlük talebinin yüksek olduğu yerleşim alanlarıdır. Buralarda yaşayan ailelerin çocukları tadını pek de bilmedikleri bir şeyin, özgürlüğün beklentisi ve özlemi içerisindeyler. Dolayısıyla tutumları olumludur. Orta düzey sosyoekonomik muhitlerde oturan ailelerin çocuklarının ise ekseriyetle mensup oldukları sosyal dokunun de etkisiyle özgürlük olgusuna daha bir kuşkuyla baktıkları anlaşılmaktadır. Kanaatimize göre, bu durum Malatya'nın demografik yapısıyla da yakından ilgilidir. Orta sınıflar gerek yaşamış oldukları bir kısım kötü tecrübeler, gerekse de mevcut konumlarını ve değerlerini koruyabilme kaygısıyla özgürlük olgusuna nispeten tehlikeli bir şey olarak bakmaktadırlar. Güvenlik ve geleneksel değerleri yaşatabilme kaygısı, özgürlük algısını baskılamaktadır. Aile büyüklerindeki bu bakış açısının nispeten çocuklara da yansdığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada anlamlı farklılığın görüldüğü bir diğer değer ise "Saygı" değeridir. Gömleksiz ve Cüro'nun (2011) yaptığı çalışma da bu araştırmada elde edilen verileri destekler niteliktedir. Bu çalışmaya göre okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin saygı alt boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çalışmadaki farklılığın ise sosyo-ekonomik açıdan iyi düzey ve alt düzey okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre okulun sosyo-ekonomik yapısının öğrencilerin saygı alt boyutu ile ilgili tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Saygı, aynı zamanda ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan değer ihtiyaçlarının bir özetidir. Bu bağlamda sosyo-ekonomik düzeyin artması ile birlikte öğrencilerin, saygı değerine ilişkin kazanımlarının da yükseldiği tespit edilmiş ve tespitimiz de doğrulanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi" değerlerine ilişkin tutumlarının okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre ölçeğin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin olarak belirlenen anlamlı farklılığın ise alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Başka bir deyişle okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin değer kazanımları arasındaki en belirgin farklılık, alt sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzey arasında gözlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin değer kazanımlarına ilişkin oranlarının da aynı doğrultuda yükseldiği gözlenmektedir. Elde edilen bu sonuç aynı zamanda anne ve baba mesleği ile değer kazanımları arasındaki ilişkiye dair sonuçlarla örtüşmektedir. Yukarıda “yaşamsal ihtiyaçlar” olarak nitelendirdiğimiz bu yaklaşım, Maslow’un “İhtiyaçlar Hiyerarşisi”ni akla getirmektedir. Maslow’un ihtiyaçlar piramidinde, en alt basamağından başlayarak olan fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi, değer ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır. Bu yaklaşıma göre en alt seviyeden başlayarak ihtiyaçları karşılanamayan bireyin bir üst seviyeye ulaşması imkânsızdır. Dolayısıyla bireyin beslenme ve barınma gibi fizyolojik ve güvenli ihtiyacı karşılanmadıkça değerler alanına ulaşması oldukça zordur. Bu değerler alanı saygı, adalet, sorumluluk, vb. gibi toplumsal ilişkiler ağını kapsamaktadır. Bu bağlamda okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması yanında ailenin çocuğa aktarabileceği değer kazanımları da üst sosyo-ekonomik düzeye göre daha düşüktür. Nitekim bu çalışmada okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre, belirlenen bütün değer kazanımlarında belirgin farklılıklar çıkmış ve sosyo-ekonomik seviye yükseldikçe değer oranları da yükselmiştir. Anne-baba mesleğine ilişkin veriler de, bu düşüncüyü desteklemektedir.

Genel olarak araştırma sonuçlarına bakıldığında; araştırmada öğrencilerin "sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine" ilişkin tutumlarının, “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu göstermiştir.

Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla değerleri edinme düzeyi daha yüksektir. Sınıf değişkenine göre “özgürlük” alt boyutu dışında öğrencilerin değerlere ilişkin tutumları, anlamlı çıkmamıştır. Başarı değişkenine göre öğrencilerin değerlere yönelik tutumları bütün alt boyutlarda anlamlı çıkarak, başarılı öğrencilerin değerlere yönelik algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Araştırmada, genel anlamda öğrencilerin değerlere yönelik tutumu baba ve anne eğitim değişkenine göre anlamlı düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar, baba ve anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin değerleri edinme düzeyinin de arttığını göstermektedir. Anne ve baba meslek durumuna göre öğrenci değer edinimlerine bakıldığında ise yine meslek değişkenine göre değerlere yönelik öğrenci tutumlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmaktadır. Aile kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin değerleri edinim düzeylerinde de genel itibariyle kardeş sayısı az olan öğrencilerin değer edinim düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Diğer taraftan aile kardeş sırasına yönelik öğrenci görüşlerinde alt boyutların geneli itibariyle anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin kitap okuma değişkenine göre değerlere yönelik tutumları irdelendiğinde, kitap okuma oranı arttıkça öğrencilerin değerleri edinme düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Son olarak okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin değer tutumlarının anlamlı şekilde değiştiği görülmekte olup, genel anlamda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin değer düzeylerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın “Öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerleri olan adalet, eşitlik, duyarlık, özgürlük, sorumluluk, sevgi, saygı ve aile birliğine önem vermeye ilişkin tutumları nasıldır?” alt problemine ilişkin olarak nitel veri toplama araçları ile yapılan analizler sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada “Evrensel”, “Hak”, “Denge”, “Ödül”, “Ceza”, “Adil Olma”, “Eşit Davranma”, “Puanlama”, “Özgür Olma” ve “Doğruluk” ifadelerinin öğrenciler için adalet değerini ifade ettiği belirlenmiştir. Adalet kavramının Türkçe sözlükte “kanunlarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılması” (TDK, 2011: 24) olarak ifade edilen anlamında yer alan adalet için “hakların herkes tarafından kullanılması”nın öğrenciler tarafından bilinir olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Cevizci (2010: 13) tarafından adalet için “bir toplumda herkesin aynı muameleye tabi olması, hak ettiği ödül ya da cezayla karşılaşması durumu” tanımında yer alan “ödül,

ceza, eşit muamele/davranma, hak” kavramlarının araştırmaya katılan öğrenciler tarafından da ifade edildiği saptanmıştır.

Adalet, insanlık, mutluluk ve sevgi gibi değerlerin kendisiyle birlikte anlam bulduğu bir değerdir (Hökelekli, 2009: 133). Bu değer bugün Türkiye’de ve dünyada yaşanan sorunların çözümü noktasında önemli bir konuma sahip olması (Başar, 2019), öğrencilerin adalet ile ilgili kavramların farkında olmasını sağlayabilir. Çünkü araştırmada öğrencilerin gerek nicel gerekse de nitel aşamada adalet değerine ilişkin tutumlarının yüksekliği ve adalet ile ilgili kavramların farkında olmaları bu durumun bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Araştırmada “Aynı Haklara Sahip Olma”, “Herkes Eşit Davranma”, “Denklik”, “Denge”, “Ayrımcılık Yapmama”, “Farklılıklara Saygı Gösterme” ve “Haksız Değerlendirme” ifadelerinin öğrenciler için eşitlik değerini ifade ettiği belirlenmiştir. Modern olmanın ve neredeyse tüm modernleşme sürecinin bir ölçütü olarak kullanılan eşitlik kavramı (Turner, 1997: 19), yasalar bakımından insanlar arasında ayrımın olmaması ve insanların bedensel, ruhsal farklılıkları ne olursa olsun, toplumsal ve siyasal haklar bakımından eşit olması (TDK, 2011: 825) ve herhangi bir şeyin bireyler arasında dengeli bir biçimde bölüştürülmesi (Urhan, 2016: 109) olarak tanımlanmaktadır. Eşitlik ile ilgili tanımlar irdelendiğinde, araştırmada elde edilen sonuçların tanımlardaki ifadelerle örtüştüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca bu durum, öğrencilerin eşitlik değeri hakkında bilgi sahibi olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğrencilerin aynı sınava tabi olup, aynı sonuçlara ulaşma ve aynı ürünleri elde konusunda eşit olması (Cevizci, 2010: 211-212) düşüncesi kapsamında araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ön plana “Ayrımcılık Yapmama”, “Denklik”, “Aynı Haklara Sahip Olma”, “Herkes Eşit Davranma” ve “Haksız Değerlendirme” ile ilgili öğrenci görüşlerinin desteklendiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada “Büyüklerimiz”, “İyi Davranma”, “Değer Verme”, “İletişim”, “Gelenek”, “İnanç”, “Önem”, “Ölçülü Olma”, “Dürüstlük”, “Doğruluk”, “Güven”,

“Doğayı Koruma”, “Huzur” ve “Mutluluk” ifadelerinin öğrenciler için saygı değerini ifade ettiği belirlenmiştir. Saygı, insanların dili, ırkı, cinsiyeti ne olursa olsun, ayırmadan farklılıklarını kabul etmek, insanlar arasındaki olumsuzlukları olumluya çeviren bir bağ, bireyler arasında en güzel iletişim kapısı, kendine ve başkalarına değer vermek, çevresinden değer görmek (Türk, 2009: 15), her bireyi tüm benlikle anlamaya çalışmak, yargılamamak ve kıymetli görmek (Kuru, 2016: 26), çevredeki tüm bireylere değer vermek, onların hak ve özgürlüklerine sahip çıkmak ve herkesin eşit olduğu anlayışına göre insanlara davranmak (Douglass, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde, araştırmada elde edilen saygı ile ilgili “İyi Davranma”, “Değer Verme”, “İletişim” ifadelerinin, saygı temelli tanımlarla desteklendiği ortaya çıkmaktadır.

Lickona (1991) saygının üç temel bileşeninden biri olarak bireyin çevresindeki bütün canlılara karşı olan saygısını göstermiştir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen saygı temelli doğayı koruma ifadelerinin Lickona (1991) ifadeleri ile desteklenmektedir.

Saygı değeri kapsamında araştırmada iletişim kavramı öğrenciler tarafından ön plana çıkarılmıştır. Saygı, sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi ve toplumun kültürel unsurlarının geleceğe taşınmasında önemli bir role sahiptir. Çünkü evrensel bir değer olarak görülen saygı, bireyin toplumda yaşayan diğer bireyleri anlamasına yardımcı olur (Özdemir, 2017: 9-10).

Araştırmada “Sevme”, “Güzel Söz/His”, “Anne”, “Aile”, “Davranış”, “Vatan”, “Doğruluk”, “Dürüstlük”, “Birliktelik”, “Dostluk/Arkadaşlık”, “Güven”, “Samimiyet” ve “Yaşam Tarzı” ifadelerinin öğrenciler için sevgi değerini ifade ettiği belirlenmiştir.

Araştırmada “Saygı”, “Sevgi”, “Dürüstlük”, “Bütünlük”, “Huzur”, “Ortak Karar Alma”, “Güven”, “Yardımlaşma”, “Mutluluk”, “Koruma”, “İletişim” ve “Eğlenme” ifadelerinin öğrenciler için aile birliğine önem değerini ifade ettiği belirlenmiştir.

Araştırmada “Görev”, “Kurallara Uyma”, “Ödev”, “Ders Çalışma”, “Düzenli Olma”, “İşbirliği”, “Özgüven”, “Rol” ve “Emanet” ifadelerinin öğrenciler için sorumluluk değerini ifade ettiği belirlenmiştir.

Araştırmada “Bilinçli Olma”, “Kurallara Uyma”, “İsraf Etmeme”, “Yanlış Davranışları Önleme”, “Çevreyi/Doğayı Koruma”, “Hayvanları Koruma”, “Yardımcı Olma”, “Empati Kurma”, “Çevreyi Rahatsız Etmeme” ve “Verilen söze/göreve Bağlılık” ifadelerinin öğrenciler için duyarlılık değerini ifade ettiği belirlenmiştir.

Araştırmada “Bağımsız Yaşama”, “Düşüncelerini İfade Edebilme”, “Evrensel”, “Haklarını Savunma”, “Kısıtlama”, “Adil Ortam”, “Belli Sınırlar” ve “İstendiği Gibi Yaşamak” ifadelerinin öğrenciler için özgürlük değerini ifade ettiği belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinde: adalet, eşitlik, duyarlık, özgürlük, sorumluluk, sevgi, saygı ve aile birliğine önem verme değerlerinin farkında oldukları tespit edilmiştir. Bu tespit, öğrencilerin nicel veri toplama araçları ile belirlenen sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine karşı tutumlarının yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir. Başka bir ifade ile araştırmanın amaçları çerçevesinde belirlenen açıklayıcı sıralı desenin, nicel ve nitel verileri birlikte kullanarak, yaklaşımlardan herhangi birini tek başına kullanmaya oranla araştırma probleminin daha iyi şekilde anlaşılmasını sağlamak olan amacının (Creswell ve Plano Clark, 2014: 6) gerçekleşmiş olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen nitel sonuçlara göre, araştırmanın nicel aşamasının daha derinlemesine açıklama amacına uygun olduğu ifade edilebilir.

B. Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına ve ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırma yapacak olanlara ilişkin bazı öneriler sunulmuştur. Öncelikle değerler eğitiminin aileden başlayarak öğretmen, çevre, iletişim araçları, toplum gibi birçok unsurları vardır. Başarılı olmak için, bu unsurlar eş güdümlü bir şekilde hareket etmelidir. Değerler eğitimi, sadece öğretmen ve öğrencilerin değil,

aynı zamanda psikologların, sosyal psikologların, sosyologların, filozofların ve siyaset bilimcilerin de katılımını gerektirmektedir. Değerler ve değerler eğitimi, amacına hizmet edecek biçimde yeniden tasarlanmalıdır.

Uygulayıcılara

- ✓ Değer eğitiminin temel bileşenlerini oluşturan aile, öğretmen ve okul unsurlarının değer öğretiminde tutarlı bir şekilde rol alabilmesi için okul, aile ve öğretmen işbirliğinin güçlendirilmesine yönelik eğitimler verilebilir.
- ✓ Çocuklar, değerleri ilk öğrenmeye başladığı aile kurumu yanında, çizgi filmlerden de değer öğrenmektedirler. Bu bakımdan görsel medyanın çocuklar üzerindeki etkisi dikkate alınarak, ana teması değerler olan çizgi film kanalları oluşturulmalı veya mevcut olan programlar aracılığıyla değer eğitimine yönelik çizgi filmler yayınlanmalıdır.
- ✓ Araştırmada, anne ve babanın öğrenim düzeyi arttıkça, öğrencilerin değerleri kazanma düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Bu sonuca göre, değer eğitiminde anne ve babanın eğitim düzeyi büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda kısa vadede anne ve babaları bilinçlendirme amaçlı Milli Eğitim Bakanlığı eliyle velilere yönelik seminerler, toplantılar, tv programları ve veli görüşmeleri yapılabilir. Uzun vadede ise milli hedefler doğrultusunda ülke çapında okuma yazma oranını ve eğitim seviyesini artırıcı uygulamalar yapılabilir. Cumhuriyetin ilk yıllarında olduğu gibi ülke sathında kültür seferberliği başlatan Millet Mektepleri gibi yaygın eğitim kurumları teşkil edilebilir.
- ✓ Bu araştırmada üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okullarda eğitim gören öğrencilerin, değer tutumlarının alt sosyo-ekonomik düzeye oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan eğitimin daha elverişli şartlarda yürütülebilmesi için okul ortamlarının ve ailelerin desteklenmesine ve imkânların geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Değerlerin çocuklara benimsetilmesinde ilk yaş çağlarının önemli olmasından dolayı, değerlerin çocuklara küçük yaşlardan itibaren planlı,

doğru ve etkin kazandırılması sağlanmalıdır. Bu kapsamda ebeveyn eğitimi başta olmak üzere, çocuklara uygun değerler uygun yöntemlerle kazandırılmalıdır. Bunun için okul-aile işbirliği geliştirilmeli, öğrenci, öğretmen ve velileri eş güdümlü bir şekilde eğitici çalışmalar yapılmalıdır.

- ✓ Araştırmada kardeş sayısı arttıkça, öğrencilerin değer edinim düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bu sonuç, değerler eğitimi sürecinde öğrencilere ve ailelere çocuk sayısı değişkeni dikkate alınarak farklı yaklaşım gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çok çocuklu ailelere ve bunların öğrencilere daha fazla öncelik verilmeli ve zaman ayrılmalıdır. Sorunlarıyla daha yakından ilgilenilmelidir.
- ✓ Milli eğitim bünyesinde yayınlanan değerler eğitimi müfredatı araştırmacıların görüşleri ve geleceğin vizyonu doğrultusunda belirli aralıklarla güncellenmelidir.
- ✓ Araştırmada kitap okuma oranı yüksek olan öğrencilerin değer tutumlarının daha az okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenler ve aileler, hem öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapmalı, hem de rol model olmalıdır.
- ✓ Araştırma sonuçlarına göre, başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere kıyasla değer tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle okullar ve öğretmenler, öğrenci akademik başarısını yükseltmeye yönelik daha fazla çalışma yapmalıdır.
- ✓ Değer eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için öğrencilere hikâyelerden, örnek olaylardan ve Türk büyüklerinin yaşamlarından kesitler sunarak değerlerin kalıcı edinimi sağlanabilir.
- ✓ Değer eğitiminde günümüz teknolojik imkânlardan yararlanarak, görsel ve işitsel temalı derslerin yanı sıra uygulamaya dönük ve değerleri benimsetici eğitimler arttırılmalıdır. Bunun için derslerin öğrenci merkezli yaparak ve yaşayarak işlenmesi büyük önem arz etmektedir.
- ✓ Değerler eğitiminde aile ile birlikte sorumluluğu paylaşan öğretmenlerin öğrenciler için en önemli rol model olduğu unutulmamalıdır. Bu bakımdan

öğrenciler için örnek teşkil eden öğretmenlerin ders içi ve ders dışı davranışlarında, kılık-kıyafet, hal ve hareketlerinde anlattığı değerlerle örtüşen ortak bir tutuma sahip olması, değer eğitiminde öğrencilere doğrudan yansımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin değerleri içselleştirmelerine yönelik tedbirler üzerinde daha fazla durulmalıdır.

- ✓ Okul dışı öğrenme etkinliklerinden birisi olan müze gezileri, çevre ve doğa gezileri, tarihi yerlerin gezilmesi vb geziler, değer eğitimi noktasında Öğrencilerin değer edinimi düzeyini artırmak için belirli aralıklarla tarihi yerleri, müzeleri ve coğrafi mekânları gezmeleri sağlanmalıdır.
- ✓ Değerler eğitiminin temelinde yer alan Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programları içerisinde, "temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme" değerlerinin yer almadığı görülmüştür. 2020 yılında dünyayı ve ülkemizi etkisi altına alan koronovirüs vb benzeri salgınların etkileri düşünüldüğünde “sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik” değerlerinin her iki programda yer almaması büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Bu eksiklik programlar güncellenirken günümüz koşullarına uygun bir şekilde giderilmelidir.
- ✓ 2018 öğretim programı değerler bakımından değerlendirildiğinde özellikle hoşgörü ve misafirperverlik değerlerine yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Hâlbuki bunlar; toplum hayatında yüzyıllardır büyüüp gelişmiş, bizi biz yapan, diğer toplumlardan ayıran yüksek değerlerdir. Değerler eğitiminin temelini oluşturan "Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programları içerisinde, "temizlik, sağlıklı olmaya önem verme", "hoşgörü" ve "temizlik" değerlerine yer verilmelidir.
- ✓ Eğitim sistemi, sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir şey değildir. Eğitim sisteminin asli görevi, temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Bu kapsamda Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde yer alan eğitim kademelerinin tamamına sınıf düzeylerini de dikkate alarak "değerler eğitimi" dersi konulabilir.

Araştırmacılara

- ✓ Bu araştırmada “ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi değerlerine ilişkin tutumlarını” ölçmek amacıyla “Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Ortak Değerler Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen ölçek, farklı illerdeki ilköğretim öğrencilerine uygulanarak yeni araştırmalar yapılabilir. Benzer ölçekler eğitimin diğerkademeleri için de geliştirilerekabilir.
- ✓ Ülkemizde değerler eğitime ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğu öğrenci ve öğretmenlerin değer düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Değerlerin daha iyi anlaşılabilmesi için, aile ve okul etmenleri üzerine yeni ve derinlikli araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Değer eğitiminin özünde yer alan öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler üzerine günümüz eğitim koşulları dikkate alınarak yeni ve kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Değerler eğitiminde uygulamalı çalışmalara daha fazla yer verilebilir.
- ✓ Bu araştırmada Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi değerleri içerisinde yer alan 8 ortak değer çalışılmıştır. Daha çok değerin dâhil edildiği benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- ADEM, H. (2017). İslam’da yönetim ve adalet anlayışı. *Yeni Fikir Dergisi*, 17.
- AFYONCU, E. (2014). *Sorularla Osmanlı İmparatorluğu*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- AĞAOĞULLARI, M. A. (2004). *Kent devletinden imparatorluğa, (4. baskı)*. İmge Yayınları, Ankara.
- AĞAOĞULLARI, M. A. ve Köker, L. (1991). *İmparatorluktan tanrı devletine, siyasal düşünceler*. İmge Kitabevi.
- AHMETBEYOĞLU, A. (2014). *Sorularla eski Türk tarihi*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- AKARSU, B. (1998). *Max Scheler felsefesinde kişi kavramı ve insan olma sorunu*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- AKBAŞ, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- AKBAŞ, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. (Ed) Kaymakcan, R. Kenan, S. Hökelekli, H. Arslan, S. Zengin, M., *Değerler ve Eğitimi uluslararası Sempozyumu*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları. İstanbul.
- AKBULUT, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul. İdeal Kültür Yayıncılık.
- AKDU, Ö. (2016). *Ortaokul 8. Sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin demokrasi kültürüne katkısının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Burdur ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- AKILLIOĞLU, T. (1995). *İnsan hakları*. Ankara: İnsan Hakları Merkezi Yayınları.
- AKSOY, M. (2015). *Türklerde sosyal yapı*. (Ed. C. Öztürk). Ankara: Türk Tarihi ve Kültürü.
- AKŞENER, M. (1998). İnsan hakları kimin hakkı ?. *Yeni Türkiye Dergisi*, (21), 68-71.
- AKTAŞ, N. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri* (Erzincan örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- AKTAY, A. ve EKŞİ, H. (2009). Yönetici öğretmenlerin değer tercihi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(1), 19-66.
- AKYOL, A. (2012). Ahlâk-ı Nâsirî’de ahlâk ve siyaset ilişkisi: Sevgi erdemi merkezli bir okuma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 7-29.
- AKYOL, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- AKYÜZ, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*. (27. baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ALADAĞ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ALKIN, S. (2007). *İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitiminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ALLPORT, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1960). *Study of values* (3rd éd. rev.). Boston: Houghton Mifflin.
- ALPTEKİN, M. F. (2005). *Yurttaşlığın tarihi gelişimi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- ALTAY, E. (1971). *Yeni sosyoloji*. Ankara: Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu Yayınları.
- ALTINDAĞ, A. (2013). *Tek parti döneminde (1924-1946) ilkokullarda vatandaşlık eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- ALTUNYA, N. (2003). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- ANAR, E. (2000). *İnsan hakları tarihi*. İstanbul: Çivi Yazıları.
- ANAR, S. (1983). Değerlerin sosyolojik açıdan incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 82, 8- 44.
- ARAT, Y. (1998). *Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve vatandaşlık, 75 yılda tebaa’dan yurttaş’a doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- ARİSTOTELES. (1993). *Politika*. (çev: Mete Tuncay), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ARSAL, S. M. (1947). *Türk tarihi ve hukuk*. İstanbul Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- ASLAN, S. ve AYBEK, B. (2019). *Uygulama örnekleri ile çok kültürlü eğitim ve değerler eğitimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ASLAN, T. (2010). Osmanlı Devleti'nin siyasi ve idari tarihinde adalet ve müsavat meselesi. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı-21.
- ATA, B. (2006). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. (Ed), Cemil Öztürk, Hayat Bilgisi ve sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım, Pegem akademi Yayıncılık, Ankara.
- ATABEY, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu (2006). *Atatürk’ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri IV (Açıklamalı Dizin İle) Atatürk Araştırma Merkezi*, Ankara.

- ATATÜRK, M.K. (2017). *Nutuk (1919-1927)*. (haz: Zeynep Korkmaz). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.
- ATATÜRK, M.K. (2018). *Medeni Bilgiler (Uygarlık Bilgileri)*, Örgün Yayınevi, İstanbul.
- AVCI, A. A. (2015). *Sosyal Bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi. Kastamonu.
- AYBAY, R. (1982). *Yurttaşlık hukuku*. A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- AYBAY, R. (1998). Teba-i Osmani'den "T.C. yurttaşı"na geçişin neresindeyiz?", *75 yılda tebaa'dan yurttaş'a doğru*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- AYDIN, M ve AYDIN, M. K. (2011). *Türk inkılâbı tarihi* (2. Baskı), Azim Matbaası, Ankara.
- AYDIN, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- AYDIN, M. (2006). *Atatürk ve Malatya*. Evin Kitapevi, Malatya.
- BABADOĞAN, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- BACANLI, H. ve DOMBAYCI, M. A. (2012). *Değer eğitiminde değer boyutlandırma yaklaşım*. II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, 16-18 Kasım 2012, İstanbul.
- BALCI, A. F. ve YANPAR YELKEN, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- BARTH, J. ve DEMİRTAŞ, A. (1996). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası.

- BAŞAR, H. (2003). Sâti Bey ve eğitimle ilgili görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 47-67.
- BAŞAR, R. (2019). *Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarında Değer Eğitimi ve Bu Eserlerin Türkçe Öğretimine Katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- BAŞARAN, İ. (1971). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- BAYIRLI, H. (2018). *Hayat bilgisi dersi bağlamında değerler eğitimi: aile birliğine önem verme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- BAYRAM, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları* (1. baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- BAYSAL, Z. N. ve SAMANCI, O. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile değerler üzerine bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 56-69.
- BEATTY, S. E., KAHLE, L. R., HOMER, P., ve MISRA, S. (1985). Alternative measurement approaches to consumer values: The list of values and the Rokeach value survey. *Psychology & Marketing*, 2(3), 181-200.
- BEKTAŞ ÖZTAŞKIN Ö. ve ZABUN, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması: *Türkiye ve Fransa*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 247-289. DOI: 10.34234/ded.512221.
- BEKTAŞ ÖZTAŞKIN, Ö. (2017). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi: Niçin ve nasıl ?*. Turan, R. (Yay. Haz.). Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi (s.110-130). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- BERKES, N. (2008). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. (12. Baskı), YKY, İstanbul.
- BİLGİN, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmaları*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- BİLGİN, N. (1998). *Cumhuriyet fikri ve yurttaş kimliği, 75. yılda tebaa'dan yurttaş'a doğru*. Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

- BİLGİSEVEN, A. K. (2005). *Türk milletinin manevi değerleri*. (sadeleştiren. Hüseyin Ağca), Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.
- BİLİCİ, Ş. (2018). *Türkiye’de sosyal bilgiler ile Almanya’da değerler ve normlar derslerinde değer eğitiminin çoklu durum çalışmasıyla karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- BOOKCHİN, M. (2014). *Kentsiz kentleşme: yurttaşlığın yükselişi ve çöküşü*. Çev. Burak Özyalçın, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BOUÏNEAU, J. (1998). *Fransa’da devrim döneminde yurttaşlar ve yurttaşlık*, (çev. Yeşim Küey), Dersimiz: Yurttaşlık, Yay. Haz. Turhan Ilgaz, İstanbul, Kesit Yayıncılık, s. 109-144.
- BROWN, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford Press.
- BULUT, H. İ. (2014). Semavi dinlerin ortak ahlak ilkeleri ya da evrensel değerler. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 65-81.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (21.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- BÜYÜKSAKALLI, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal değerlere yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- CEVİZCİ, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. 6. Baskı, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- CEVİZCİ, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say Yayınları, İstanbul.
- CHAMBERLİN, L. J., ve CHAMBERS, N. S. (1994). Developing responsibility in today's students. *The Clearing House*, 67(4), 204-206.

- CİHAN, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- CLAPHAM, A. (2010). *İnsan hakları*. Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- COMREY, A., & LEE, H. (1992). *A first course in factor analysis (2nd edition.)*. New Jersey: Hillsdale.
- COPEAUX, E. (1998). *Türkiye'de tarih öğretimi ve yurttaşlık*, Dersimiz: Yurttaşlık, (Çev. Turhan Ilgaz), Kesit Yayıncılık. s. 167-185. İstanbul.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- CRESWELL, J. W., & PLANO CLARK, V. L. (2014). *Research design. qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4.ed.)*. USA: Sage Publications Inc.
- CRESWELL, J.W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf.
- ÇAĞLAYAN E. ve KIRATLI, A. D. (2017). Resim bölümlerinde uygulanan eğitim programları hakkında öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 780-793.
- ÇEÇEN, A. (1993). *Adalet kavramı*, Gündoğan Yayınları, Ankara.
- ÇEÇEN, A. (1995). *İnsan hakları*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- ÇELİK, F. (2010). *5. sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- ÇELİK, H.E. ve YILMAZ, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama (2.baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- ÇETİN, H. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin toplumsal değer algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- ÇETİNKIRAN BALCI, E. (2017). *Özgürlük kavramını yeniden düşünmek: Kant ve Arendt'te etik ve politik bir sorun olarak özgürlük*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ÇİÇEK, B. (2017). *4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Hatay ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- ÇOBAN, O. ve AKŞİT, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÇÜÇEN, A. K. (2001). *Felsefeye giriş*. Asa Kitabevi, Bursa.
- ÇÜÇEN, A. K. (2011). *İnsan hakları*, Marmara Kitap Merkezi (MKM) Yayıncılık, Bursa.
- DECARLO, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological methods*, 2(3), 292-307.
- DEMİR, S. B. (2016). *Sosyal bilgiler eğitimi ve vatandaşlık bilgisi*. (Edit: Selçuk Beşir Demir), Vatandaşlık Bilgisi. Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara.
- DEMİRCİOĞLU, E. ve DEMİRCİOĞLU, İ.H. (2014). Türk dünyası bilgeleri ve değer eğitimi. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması*, 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı (TDKB) ss.339-343, Eskişehir.

- DEMİRCİOĞLU, İ. H. ve TOKDEMİR, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- DEMİRKOL, M. (2015). Barışın inşasında sevgi ve adaletin gücü. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 4), 416-424.
- DEMİRTAŞ, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler. *Gazi Akademik Bakış*, 1(2), 155-176.
- DEVELLİS, R. F. (2014). Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- DİNGİL, A. F. (2014). *İslam öncesi Türk hükümdarlarında (liderlerinde) adalet anlayışı*, (Edit: Ali Arslan), Türk Tarihinde Lider ve Liderlik Anlayışı, S, 3-12, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İle Kitabevi Ortak Yayını, Baskı 1, İstanbul.
- DİLMAÇ, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DİLMAÇ, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencine verilen insani değerler eğitimin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- DİLMAÇ, B., BOZGEYİKLİ, H. ve ÇIKILI, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 65-92.
- DİLMAÇ, B., DENİZ, M. ve DENİZ, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*.7(18), 9-24.
- DİNÇ, E. ve ÜZTEMUR, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 974-988.

- DOĞAN, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık, Ankara.
- DOĞAN, İ. (2001). *Modern toplumda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları (insan haklarının kültürel temelleri)*, 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DOĞANAY, A. (2006). *Değerler eğitimi. hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi “yapılandırmacı bir yaklaşım.* (Ed. C. Öztürk). Ankara: Pegem-A Yayıncılık
- DOĞANAY, A. ve SARI, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 10, sayı-3*.
- DOUGLASS, H. N. (2001). *Saygı ve sorumluluk eğitiminde yeni yaklaşımlar*. (Çev. Ö. Yurttutan ve Y. Özen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- DÖKMEN, Z. Y. (1999). Bem cinsiyet rolü envanteri kadınsılık ve erkeksilik özellikleri Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kriz Dergisi, 7(1)*, 27-40.
- DÖNMEZ, C. ve Akyol, C. (2017). Sosyal bilgilerde değerler eğitimine eleştirel bir bakış, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 30, pp. (1396-1415).
- DURUALP, E. ve DURUALP, E. (2012) İlköğretim II. kademedeki öğrenim gören öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi, 5(4)*, 484-499.
- EDMAN, I. (1928). *The works of plato*, New York.
- ELDEM, E. (2017). Osmanlı imparatorluğu’ndan günümüze adalet, eşitlik, hukuk ve siyaset üzerine, *Toplumsal Tarih*, 288, 25-26.
- ELKATMIŞ, M. (2007). *İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim 1. kademedeki insan hakları eğitimlerinin karşılaştırılması*, doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- ELKATMIŞ, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 59-74.
- EPSTEIN, S. (1989). *Values From Perspective of Cognitive-Experiential Self-Teory, Social and Moral Values Individual and Societal Perspectives*, edited: N. Eisenberg-J. Reykowski-E. Staub, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- ERGİN, M. (2011). *Orhun Abideleri (İnceleme)*. (45.Baskı). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- ERLANDSON, D. A., HARRIS, E. L., SKIPPER, B. L., & ALLEN, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- EROL, F. Z. & AKPINAR, E. (2021). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılmış Mekânı Algılama Becerisi Konulu Deneysel Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Social Science Research* , 10 (1) , 1-16 .
- EROL, N. (1997). *Yurttaşlık ve demokrasi:çoğulcu bir yurttaşlık kavramına doğru*”, *cumhuriyet, demokrasi ve kimlik.*, İstanbul: Bağlam Yayınları, s. 119-129.
- ERSOY, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- ERSOY, E. (2012). *Değer farklılaşmalarının sosyolojik boyutu*, (Malatya Örneği), Kum Saati Yayınları, İstanbul.
- ERSOY, M. A. (2010). *Safahât*, (haz, Kamil akarsu, Mustafa Yücel), Berikan Yayınevi, Ankara.
- EVİN, İ. ve KAFADAR, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 293-302.
- EYCE, B. (2014). Tarihten günümüze Türk aile yapısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(4) , 223-244.

- FIELD, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA, US.
- FINDIKÇI, İ. ve AKINGÜÇ, B. (1992). Anne-babası ayrı öğrencilerin ailelerinin diğerlerine göre demografik özellikleri ve ders başarıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 429-440.
- FINDIKLI, R. (1990). İnsan hakları ve polis. *Türk İdare Dergisi*, S.388, Ankara.
- FİLİZ, S. B. ve SEL, B. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 1-17.
- FLOWERS, N. (2000). *The human rights education handbook: effective practices for learning, action and change*, The Human Rights Resource Center, Minneapolis.
- FRAENKEL, J. R. (1968). Teaching strategies for value education in social studies: atheoretical position. Eric veri tabanından 2020 yılında ulaşıldı. <https://eric.ed.gov/?id=ED044320>.
- FRIES, S., SCHMID, S., DIETZ, F., & HOFER, M. (2005). Conflicting values and their impact on learning. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 259-273.
- FROMM, E. (1985). *Sevme sanatı*. (çev. Işıtan Gündüz), Ankara: Say Yayınları.
- FROMM, E. (1997). *Özgürlükten kaçış*, (çev. Selçuk Budak), Öteki Yayınevi, Ankara.
- GALTUNG, J. (1999). *Bir başka açıdan insan hakları*. Metris Yayınları.
- GEORGE, D., ve MALLERY, P. (2001). *SPSS for windows: 10.0 update*. Massachusettes: Allyn & Bacon.
- GOLZAR, A. F. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- GÖKALP, Z. (2010). *Türk töresi*, Toker Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.

- GÖKBURUN, İ. (2007). *Türkiye’de insan hakları düşüncesinin tarihsel gelişimi ve ilköğretim ders kitaplarına yansımaları*, Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve CÜRO, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve KILINÇ, H. H. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 8 (12), 555-568.
- GÖVERCİN, G. (2013). *İnsan hakları alanında çalışan sivil toplum kuruluşlarının demokrasi ve insan hakları eğitimine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- GÖYÜNÇ, N. (1999). *Osmanlı Devleti hakkında kuruluşunun 700. yılı münasebetiyle, Osmanlılar özel sayısı*, Yapı Kredi Yayınları, Üç Aylık Düşünce Dergisi 4.Baskı. sayı,19. İstanbul.
- GÖZE, A. (2002). *Siyasal düşünceler ve yönetimler*, Beta Yayınevi, 9. Bası, İstanbul.
- GÖZLER, K. (2011). *Anayasa hukukunun genel teorisi: Cilt I* (Vol. 1). Ekin, Bursa.
- GÖZLÜGÖL, S. V. (2002). *Avrupa insan hakları sözleşmesi ve iç hukukumuza etkisi*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- GÖZÜBÜYÜK, Ş. (2007). *Anayasa hukuku*, 15. Baskı, Turan Kitapevi, Ankara.
- GUADAGNOLİ, E., ve Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological bulletin*, 103(2), 265-275.
- GÜL, C. (2010). Klonlama ve kök hücre çalışmaları karşısında insan onurunun korunması hakkı. *e- akademi Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi*, 101.
- GÜLMEZ, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü. Ankara.

- GÜNDOĞAN, G. ve GÜNAY, M. (2004). *İnsan hakları ve eğitimi*. İzmir: İlya Yayınevi.
- GÜNDÜZ, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde “sorumluluk” değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜNEY, A. (2002). *Türk siyasal kültüründe devlet anlayışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- GÜNGÖR, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar, ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*, Profesörlük Tezi, Ötüken Yayınevi, İstanbul
- GÜNGÖR, E.(1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- GÜRSES, F. (2011). *Kul, tebaa, yurttaş: Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze ders kitaplarında yurttaşlık*. Ütopya.
- GÜVEN, S. (2011).*Sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitiminde modeller*. Refik Turan, Ali Murat Sünbül, Hakan Akdağ: Editörler). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II. Ankara: Pegem Yayınevi.
- HACİB, Y. H. (2005). *Kutadgu Bilig* (Çev. R. R. Arat). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- HAFIZOĞLU, Y. (2012). *İnsan hakları ve kamu özgürlükleri bağlamında anayasa ve anayasacılık hareketleri: 2001 anayasa değişiklikleri*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- HAKYEMEZ, A. D. (2006). *Tebaadan yurttaş geçiş: Hobbes, Locke ve Rousseau'da toplum sözleşmesi*. Yüksek lisans tezi kuramları, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul.
- HALMAN, L. ve MOOR, R.D. (1993). *Comparative research on values, the individualizing society value change in Europe and North America*, edited By. P. Ester–L.Halman R.D.Moor, Tilburg University Press, Tilburg, Netherlands.

- HALSTEAD, J. M. (1996). *Liberal values and liberal education, values in education and education in values*. (Ed. J.M. Halstead ve M. J. Taylor). Bristol: The Falmer Press.
- HARRINGTON, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- HAYEK, A. F. (1997). *Hukuk, yasama ve özgürlük (özgür bir toplumun siyasal düzeni)* cilt III, Çev: Mehmet Öz, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- HEATER, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi, (Çev. Meral Delikara Üst)*, Ankara: İmge Kitabevi.
- HENSON, R. K., ve ROBERTS, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- HOFMANN, N. (2002). *Value education of youth*. Unpublished doctoral dissertation. University of Potsdam, Germany.
- HOPKINS, K. D., ve WEEKS, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729.
- HOYLE, R. H. (1995). *The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (p. 1–15). Sage Publications, Inc.
- HÖKELEKLİ, H. (2009). Bir değer: adalet. *Değerler Eğitim Merkezi Dergisi, Dem Dergisi*, (5), 132-137.
- HÖKELEKLİ, H. ve GÜNDÜZ, T. (2004). *Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri*. R. Kaymakcan. vd. (Ed), *Değerler ve Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu*, 26-28 Kasım 2004, 2. Baskı, (371- 396). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2013.

- HU, L. T. ve BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- HUITT, W. (2004). *Moral and character development*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>.
- HUTCHESON, G. D., & SOFRONIOU, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publications Ltd.
- İÇEN, M. (2017). *Osmanlı vatandaşlık eğitimi ders kitabı: Yeni malumat-ı medeniye* (Ahmet Ziya- Ali Haydar). Dün Bugün Yarın Yayınları, İstanbul.
- İÇEN, M. VE AKPINAR, E. (2014). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslar arası sorunların çözümündeki rolü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2) , 277-290.
- İLĞAN, A., KARAYİĞİT, D., ve ÇETİN, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97-118.
- İnsan Hakları. (2006). Matus Basımevi, 1. Baskı. Ankara,
- JANKI, D. (2005). *İnsani değerler* (çev. Bülent Özsoy), Okyanus Yayıncılık, İstanbul.
- JONES, T. M. (2009). Framing the framework: Discourse in Australia's national values education policy. *Educational Research for Policy & Practice*, 8(1), 35-57.
- KABOĞLU, Ö. İ. (2002). *Özgürlükler hukuku: İnsan haklarının hukuksal yapısı*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- KAFADAR, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.

- KAFESOĞLU, İ. (2005). *Türk milli kültürü*. Boğaziçi Yayınları. (13.Baskı). İstanbul.
- KALABALIK, H. (2004). *İnsan hakları hukuku ders notları*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- KALAYCI, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayınları.
- KALE, N. (2007). *Nasıl bir değerler eğitimi*. Değerler ve Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu, 26-28 Kasım 2004, 2. Baskı, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2013.
- KAN, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138-145.
- KARA, U. (2012). *Temel insan hakları bilgisi I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- KARAL, E. Z. (1964). Gülhane Hatt-ı Hümayununda batının etkisi, Türk Tarih Kurumu, *Belleten Dergisi*, Cilt, XXVIII. S. 112.
- KARASAR, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- KARPAT, H.K. (1996). *Türk demokrasi tarihi*, Afa Yayınları, İstanbul.
- KAŞGARLI, M. (2013). *Divanü Lügatit Türk*. (Çev. Besim Atalay). Türk Dil Kurumu Yayınları. Birleştirilmiş 1. Baskı, Cilt IV. Ankara.
- KAŞGARLI, M. (2013). *Divanü Lügat-İt-Türk*. (Çev. Besim Atalay). Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- KAYA, F. (2015). *Kutadgu bilig'e göre liderlik eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- KAYA, F. (2017). Kutadgu Bilig'e göre liderde bulunması gereken temel vasıflar. *Electronic Turkish Studies*, 12(33). DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- KAYAALP, F. (2015). *İdeoloji vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923-1950 Türkiye'sinde sosyal bilgiler kapsamındaki ders kitaplarının incelenmesi*.

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- KAYADİBİ, F. (2002). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 33-50.
- KAYIR, G. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin değer algılarının incelenmesi: eskişehir ili örneği*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- KAYMAKCAN, R. ve MEYDAN, H. (2014). Ahlak ve değerler eğitimi. İstanbul: *Değerler Eğitimi Merkezi*.
- KELEŞOĞLU, S. (2008). *Demokrat yurttaş niteliklerinin kazandırılması açısından 7.-8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programı (2000) ile 6.-7. sınıf sosyal bilgiler dersi programının (2005) karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- KEPENEKÇİ, Y. K. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- KESKİN, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- KESKİN, Y. ve KESKİN, S. C. (2013). İlkokul (ilköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 51-86.
- KESKİN, Y. ve KESKİN, S. C. (2019). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları bağlamında değerler eğitimi: tarihsel gelişim ve mevcut durum*, Gece Kitaplığı Yayınları. Ankara.
- KESKİN, Y. ve ÖĞRETİCİ, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde “duyarlılık” değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.

- KILIÇ, A. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sevgi değerine yönelik algıları*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- KIRSCHENBAUM, H. (1995). *Enhance values and morality in schools and youth settings*, Allyn & Bacon Company, Massachusetts.
- KIZILTEPE, G., UYANIK, Ö., ÖZSÜER, S. ve CAN YAŞAR, M. (2013). 61–72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının anne görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 227-244.
- KLİNE, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- KLİNE, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York. USA: Guilford Press.
- KOÇAOĞLU, A. M. ve Kocaoğlu, S.S. (2007). İnsan hak ve özgürlüklerinin uluslararası korunması. *Ankara Barosu Dergisi*, 65 (3). 105-128.
- KOCATÜRK, U. (2007). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri*. (Atatürk Araştırma Merkezi). Ankara: Erek Matbaacılık.
- KOÇ, K. (2007). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar, üzerinde öğretim sürecinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- KOÇOĞLU, E. ve AYDIN, M. (2017). Alan Uzmanlarına Göre 2017 Sosyal Bilgiler Programının 2005 Programı Çerçevesinde Analizi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 60-72.
- KOHLBERG, L. (1971). *Stages of moral development*. Erişim adresi: <http://ericmazur.net/wp-content/uploads/2018/11/Kohlberg-Moral-Development.pdf>.
- KOHLBERG, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56, 670-677. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20298084>.

- KOHLBERG, L. ve SELMAN, R. L. (1972). *Preparing school personnel relative to values: a look at moral education in the schools*. ERİC veri tabanından 2020 tarihinde erişildi. (ERİC No: ED058153). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED058153.pdf>.
- KONAK, S. (2017). *Günlük gazetelerin sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- KONAN, B. (2011). İnsan hakları ve temel özgürlükler açısından Osmanlı devletine bakış. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15(4), 253-288.
- KOYUNCU, Z. A. (2006). *Kitab-ı Mukaddes ve Kur'an-ı Kerim'de ortak ahlak ilkeleri*, Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- KÖPRÜLÜ, M. F. (1991). *Osmanlı imparatorluğunun kuruluşu*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- KUÇURADİ, İ. (1995). *Felsefi açıdan eğitim ve Türkiye'de eğitim*, İstanbul, 17-18 Kasım: Türkiye Felsefe Kurumu.
- KUÇURADİ, İ. (2011). *İnsan haklarının felsefi temelleri*, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara,
- KURTDAS, E. M. (2017a). Değerlerin kaynağı ve anlamlandırılması. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(21), 349-366.
- KURTDAS, E. M. (2017b). *Üniversite eğitiminin değerlerin değişimine etkisi (İnönü Üniversitesi Örneği)*. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tezi, Malatya.
- KURTDEDE, F. N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel Bir Araştırma, *The Journal of Academic Social Science Studies*, S. 3(6), s. 361-388.

- KURU, S. (2016). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık değerlerine ilişkin öykülere dayalı görüşleri*, Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla.
- KUŞDİL, M. E. ve KAĞITÇIBAŞI, C. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kutsal Kitap, Yeni Dünya Çevirisi, (2019). New World Translation of the Holy Scriptures Yayınevinden 1984 baskısı. ABD.
- KUZUCU, C. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile sosyal bilgiler ders kitaplarının temel insani değerler açısından karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.
- KÜÇÜK, T. B. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımında işbirlikli öğrenme modelinin etkisi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum.
- LAKSHMI, V., ve PAUL, M. (2018). Value education in educational institutions and role of teachers in promoting the concept. *International Journal of Educational Science and Research (IJESR)*, 8(4), 29-38.
- LECA, J. (1998). *Bireycilik ve yurttaşlık*. (Çev. Turhan Ilgaz), Dersimiz: Yurttaşlık, Yay. Haz. Turhan Ilgaz, İstanbul, Kesit Yayınları.
- LEMING, J. S. (1981). Curricular effectiveness in moral/values education: A review of research. *Journal of Moral Education*, 10(3), 147-164.
- LEWIS, B. (2015). *Modern Türkiye'nin doğuşu*, (Genişletilmiş 8. baskı) (Çev: Boğaç Babür Turna). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- LICKONA, T. (1977). An Integrated Approach to Moral, Value, and Civic Education with Adolescents: An Analysis of Current Theory and Practice and Recommendations for Program Implementation. *Ed:137194*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed137194.pdf>.

- LICKONA, T. (1991). *Educating and character education: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Boks.
- LINCOLN, Y. S., ve GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- LOCKE, J. (2003). *Sivil toplumda devlet: uygar yönetim üstüne ikinci inceleme*, (Çev. Serdar Taşçı ve Hale Akman), Metropol Yayınları, İstanbul.
- LOCKWOOD, A. (1978). The effects of values clarification and moral development curricula on school age subjects: *A critical review of recent research*. *Review of Educational Researc*. 48, 325-364.
- MARSHALL, T. H., ve BOTTOMORE. T. (2006). *Yurttaşlık ve toplumsal Sınıflar*, (çev. Ayhan Kaya), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- MASLOW, A. H. (1996). *Dinler, değerler, doruk deneyimler* (çev. H.K. Sönmez). İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, Sayı: 1739. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>.
- MEB. (2005). *4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB. (2010). *Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şûraları (18. Milli Eğitim Şûrası)*. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> (Erişim tarihi 2020).
- MEB. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf). Ankara: Devlet Basım Yayınevi.
- MEB. (2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 15.01.2017 tarihinde alınmıştır
- MEB. (2017a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017b). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine 18 Temmuz 2017 Basın Toplantısı Metni, Ankara. [Online]:

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden 14.12.2017 tarihinde indirilmiştir.

MEB. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf). Ankara: Devlet Basım Yayınevi.

MEB. 29.8.1994 tarih ve 578 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı

MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010/53 sayılı Genelge, Ankara, 2010.

MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1993) Karar Tarihi 26 Nisan 1993, Tebliğler Dergisi, Cilt, 56, sayı:2381.

MEHMEDOĞLU, A. U. (2006). Gençlik, Değerler ve Din. Y. Mehmedoğlu, ve A. U. Mehmedoğlu içinde, *Küreselleşme Ahlak ve Değerler* (s. 251-319). İstanbul: Litera Yayıncılık.

MEREY, Z., KARATEKİN, K. ve KUŞ, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 795-82.

MERRIAM, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to design and implementation* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.

MINOGUE, K. (2002). *Siyaset ve despotizm*, Liberte Yayınları, (çev: Ünal Gündogan), Ankara.

MINOGUE, K. (2017). *Siyaset: Kısa bir giriş*, Liberte Yayınları, (çev: Ünal Gündogan), 2. Baskı. Ankara,

MIZRAKÇI, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

MONTESQUIEU. (2014). *Kanunların Ruhu Üzerine*, (Çev. Berna Günen), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

- MORGAN, G. A., LEECH, N. L., GLOECKNER, G. W., & BARRET, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*, Second Edition. London: Lawrance Erlbaum Associates.
- MOURGEON, J. (1990). *İnsan hakları*. (Çev. Ayşen Ekmekçi ve Alev Türker), İstanbul: İletişim Yayınları.
- NAAGARAZAN, N. S. (2007). *A textbook on professional ethics and human values*. New Age International.
- NCSS, (1992). What is Social Studies?. Washington DC: Naitonal Council fort the *Social Studies*. www.socialstudies.org/standarts/introduction (15.04.2011).
- NELSON, J. L. (1975). *Values and Society*. New Jersey: Hayden Book Company.
- NİYAZİ, M. (2013). *Türk devlet felsefesi*, Ötüken Neşriyat, (9. Baskı), İstanbul.
- OĞUZ-KILIÇ, A. (2007). *Fedakâr eş, fedakâr yurttaş: yurttaşlık bilgisi ve yurttaş eğitimi*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- OKAY, C. (2000). *Meşrutiyet çocukları*, 1. Baskı, Bordo Kitaplar, İstanbul.
- ORAN, B. (2004). *Türkiye’de azınlıklar, kavramlar, lozan, iç mevzuat, içtihat, uygulama*. Tesev Yayınları, İstanbul.
- OREND, B. (2002). *Human rights: concept and context*, New York: Broadview Press.
- ORTAYLI, İ. (1986). *Tanzimat adamı ve Tanzimat toplumu*. Türk Siyasal Hayatının Gelişimi, (ed. Ersin Kalaycıoğlu- Ali Yaşar Sarıbay), İstanbul: Beta Yay.
- ORTAYLI, İ. (1999). *Osmanlı kimliği, Osmanlı devleti hakkında kuruluşunun 700. yılı münasebetiyle*, Osmanlılar Özel Sayısı, Yapı Kredi Yayınları, Üç Aylık Düşünce Dergisi 4.Baskı. Sayı, 19. İstanbul.
- ÖGEL, B. (2001). *Türk kültürünün gelişme çağları*, İstanbul, TDAV Yayınları.
- ÖNER, G. ve KAMÇI, S. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimine ilişkin tutum ve görüşleri*. II. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

- ÖNLEN, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan sevgi-saygı ve hoşgörü değerlerinin ulusal gazete haberlerine yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.
- ÖZBEK, R. (2004). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum.
- ÖZBUDUN, E. (1990). *Türkiye’de siyasal kültür ve demokrasi*, Türk Demokrasi Vakfı (TDV), (Haz) H. Erkan, Dokuz Eylül Üniv. Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi Ens.Y.
- ÖZBUDUN, E. (1998). *Millî Mücadele ve cumhuriyetin resmi belgelerinde yurttaşlık ve kimlik sorunu*. (Edit: Artun Ünsal), 75 Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- ÖZÇELİK, D.A. (1987). *Eğitim programları ve öğretim*, ÖSYM Yayınları No:8, Ankara.
- ÖZDEK, E. Y. (1993). *1990’larda insan hakları: sorunlar ve yönelimler*. İnsan Hakları Yıllığı, 3-44.
- ÖZDEMİR, C. (2017). Dede Korkut kitabında saygı. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16(16), 7-29.
- ÖZEN, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ölçeğinin geliştirilmesi; geçerlik ve güvenirliği. *Journal of European Education*, 3(2), 17-23.
- ÖZENSEL, B. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 77-96.
- ÖZMEN, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi. sevgi eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 193-198.
- ÖZMEN, K. S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 27-39.

- ÖZTÜRK, C. (2007). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış*, Cemil Öztürk (Editör). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- ÖZYURT, M. (2015). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- PALLANT, J. (2007). *SPSS survival manual (3rd. edition)*. England: McGrath Hill Open University Press.
- PERRY, R. B.(1926). *General theory of value*, Harvard Üniversitesi Press.
- POLAT, E.G. (2011). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 2011/3, (s.127-157).
- REY, A. (1992). *Dictionnaire Historique de la Langue Française*. Paris: Le Robert,
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*, The Free Press, New York.
- ROUSSEAU, J. J. (1950). *The social contract*. Everyman Edition, New York.
- RUYTER, D. D. (2002). The virtue of taking responsibility. *Educational Philosophy and theory*, 34(1), 25-35.
- RYAN, K. (1991). *Moral and values education, the international encyclopedia of curriculum*. Edit.By. Arie Lewy, Advances In Education, Pergamon Press, New York.
- SAĞLAM, H. İ. (2014). Aile birliğini önemseme ölçeğinin (ABÖÖ) geliştirilmesi ve öğrencilerin aile birliğini önemseme düzeylerinin incelenmesi. *Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumu, Bayburt*, 363-388.
- SAĞLAM, H. İ. (2017). *İlkokulda insan hakları yurttaşlık ve demokrasi eğitimi*. Turan, R. (Yay. Haz.). Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi (s.219-230). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- SAĞLAM, H. İ. ve Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin ilkökul 4. sınıfta yer almasına ilişkin

- görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207-217.
- SAKAOĞLU, N. (1991). *Osmanlı eğitim tarihi*, İletişim Yayınları, 1.Baskı, İstanbul,
- SAKAOĞLU, N. (1998). *Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın Tarihinden*, *Toplumsal Tarih*, No: 52, Nisan, s. 4.
- SARI, İ. (2016). *Türklerde adalet*, Net Medya Yayıncılık, Antalya.
- SARI, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi" ne sahip ikili ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış doktora tezi. Adana.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H., ve MULLER, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- SCHNAPPER, D. (1995). *Yurttaşlar cemaati: Modern ulus fikrine dair*. (çev. Özlem Okur), İstanbul, Kesit Yayınları.
- SCHWART, S. H., ve BILSKY, W. (1987). Towards a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 1-65.
- SCHWARTZ, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-46.
- SCIORTINO, R. (1970). Allport-Vernon-Lindzey study of values: I. Factor structure for a combined sample of male and female college students. *Psychological Reports*, 1970, 955-958.
- SEÇER, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlam süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- SELANİK AY, T., ve DAL, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 78-93.
- SELÇUK, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- SENCER, M. (1986). *İnsan hakları ana kuruluşlar ve belgeler*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları. Ankara.
- SEZER, A. (2005). *Eğitim alanındaki gelişmeler*, (Edit: M. D. Kılınçkaya). Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Siyasal Kitabevi, ss.311-335.
- SEZER, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SOYSAL, M. (1990). *100 Soruda Anayasanın anlamı*, (8. Baskı) Gerçek Yayın evi, İstanbul.
- SÖNMEZ, V. (1987). Eğitim ortamında sevgi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 65-77.
- SPRANGER, E. (1928). *Types of men*. New York: Stechert-Hafner.
- SUPARKA, D. P., ve JOHNSON, P. L. (1975). Values education: Approaches and materials, (ERIC Document Reproduction Service No: ED103284).
- SUPERKA, D. P., AHRENS, C., HEDSTROM, J. E., FORD, L. J., & JOHNSON, P. L. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Material Analyses And An Annotated Bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium, Eric Clearinghouse For Social Studies/ Social Science Education.
- SÜMER, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- ŞAHİN, Ş., ÖKMEN, B. ve KILIÇ, A. (2019). Sevgi eğitimi dersi alan öğrencilerin sevgi ve sevgi eğitimi dersine dair görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1) , 176-197.

- ŞANLI, D, ÖZTÜRK, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*,(32),31-48.
- ŞAVLUK, M. (2018). *Jean Jacques Rousseau felsefesinde adalet, özgürlük ve eşitlik anlayışı*. Iğdır Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- ŞEN, M. (2020). *Temel eğitimde değerler eğitimi kapsamında Türk ve yabancı animasyon filmlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- ŞENTÜRK, H. (2008). Sosyal İlişkilerde Saygı Kavramı: Psikoloji ve Din Açısından Bir Bakış”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20.
- ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- TABACHNICK, B. G., ve FIDELL, L. S. (1996). *Using multivariate statistics (3rd edition)*. New York: Harper & Row.
- TABACHNICK, B.G., ve FIDELL, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6.edition)*. ABD: Pearson Education.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi_program.pdf (Erişim tarihi 2020).
- TANİLLİ. S. (1992). *Uygarlık tarihi*, (7 Baskı), Say Yayınları. İstanbul, 1992.
- TANÖR, B. (1996). *Osmanlı-Türk anayasal gelişmeleri (1789-1980)*. 4. Baskı, Afa Yayınları, İstanbul.
- TAŞ, H. ve KIROĞLU, K. (2018). 2017 İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716.

- TAŞAĞIL, A. (2015). *Kök Tengri'nin çocukları*, (Avrasya Bozkırlarında İslam Öncesi Türk Tarihi), Bilge Kültür Sanat, İstanbul.
- TAY, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 27, pp. (461-487).
- TAY, B. ve ÜNLÜ, İ. (2019). *İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi*. R. Turan, K. Ulusoy (Ed.). Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde (s.287-322). Ankara: Pegem Akademi. (kontrol et tarihini)
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek kurumu, Türk Dil kurumu Yayınları, Ankara.
- Tebliğler Dergisi. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı 2552 Sayılı Tebliğler Dergisi İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Eylül 2003.
- TEFEK, F. A. (2016). *Hayat bilgisi dersindeki değerlere yönelik öğrenci görüşleri ve edinim durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- TEKİN, S. (2019). *İlkokul 4. sınıflarda etkinlik temelli değer eğitimi yoluyla sorumluluk değerinin kazandırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Tevrat. (2020). Haziran 16, 2020 tarihinde <http://www.yolgosterici.com/tevrat/tevrat.htm> adresinden alındı.
- TEZCAN, D., Erdem, M. R., Sancaktar, O. ve Önok, R. M. (2011). *İnsan hakları el kitabı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TOPÇU, N. (1997). *Türkiye'nin maarif davası*, Dergah Yayınları. 3. Baskı.
- TOPÇU, N. (2010). *Ahlak*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- TOPÇUOĞLU, A. A. (2012). Modern hukuk ve İslam'da vatandaşlık kavramının hukuki temeli, *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16 (3) , 185-216.

- TOPRAK, B. (2006). *Yunus emre divanı*, Odunpazarı Belediyesi Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- TOPRAK, Z. (1988). 80. Yıldönümünde ‘Hürriyetin İlanı’ (1908) ve Rehber-i İttihad”, *Toplum ve Bilim*, Sayı 42.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Modernliğin eleştirisi*. (Çev. Hülya Tufan). Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- TOURAINÉ, A. (2004). *Demokrasi nedir?* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- TUDGE, J., HOGAN, D., SNEZHKOVA, I., KULAKOVA, N. & ETZ, K. (2000). Parent’s child-rearing values and beliefs in the United States and Russia: The impact of culture and social class. *Infant and Child Development*, 9: 105-121.
- TUNAR, T. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile birliğine önem vermeleri ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TUNAYA, T. Z. (2009). *Hâkimiyet-i Siyasiye ve Milli Egemenlik: Türkiye’de Siyasal Rejimin Meşruluğunun Dayandığı Temeller*. (Ed.), Ersin Kalaycıoğlu ve Ali Yaşar Sarıbay Türkiye’de Politik Değişim ve Modernleşme (s.309-318). Bursa: Dora Yayınları.
- TUNCEL, G. (2018). Alternative environmental applications in developing "sensitivity to natural environment" value in social studies. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 91-103.
- TURAL, A. ve GÜRGİL, F. (2012). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 103-114
- TURAL, K. S. (1988). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- TURAN, Ş. (1990). *Türk kültür tarihi*. Bilgi Yayınlar, s. 56. Ankara.
- TURNER, B. (1997). *Eşitlik*. Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.

- TÜRK, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- TÜRKÖNE, M. (1996). *Osmanlı İmparatorluğu'nda İnsan Hakları, Doğu'da ve Batı'da İnsan Haklar*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.
- ULUSOY, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ULUSOY, K. ve DİLMAÇ, B. (2015). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık. 3. Baskı. Ankara.
- ULUSOY, K. ve TAY, B. (2011). *Sosyal Bilgilerde değer eğitimi*, R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.) Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II (ss. 59-73). Ankara: Pegem Akademi.
- UNAT, İ. (1966). *Türk vatandaşlık hukuku, metinler-mahkeme kararları*, SBF Yayınları. Ankara.
- URHAN, V. (2016). Siyaset felsefesinde adalet, eşitlik, özgürlük. *kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 26, 103-119.
- UYGUN, O. (1996). *Türkiye'de demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi.
- UYSAL, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÜÇOK, C. ve MUMCU, A. (1976). *Türk hukuk tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları,
- ÜLGER, M. (2012). *İlköğretim okullarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- ÜLKEN, H. Z. (1967). *Eğitim felsefesi*, Doğu Batı Yayınları, Ankara.
- ÜNAL, Ş. (1995). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*. Ankara: TBMM Basımevi Müdürlüğü.
- ÜNLÜ, İ. ve METİN, Ö. (2016). İlköğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre değerlere ulaşma düzeyleri. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 697-713.
- ÜNSAL, A. (1998). *Yurttaşlık anlayışının gelişimi. 75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- ÜSTEL, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- ÜSTEL, F. (2008). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- VAHAPOĞLU, M. H. (1996). Yönetim ve azınlıklara bakış açısından Osmanlı devleti. *Erdem*, 8(22), 41-51.
- VAN, J. W. ve SCARBOROUGH, E. (1995). *The impact of values*. New York: Oxford University Press.
- VON DER LIPPE, A. (1999). The impact of maternal schooling and occupation on child-rearing attitudes and behaviors in low income neighborhoods in Cairo, Egypt. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (3): 703-729.
- WELTON, D.A, & MALLAN, J. T. (1999). *Children and their world*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- YALÇINKAYA, A. (2013). *Antik Yunan: Yurttaş ve İktidar. Siyasi Düşünceler Tarihi*, (Editör: Mehmet Ali Ağaoğulları), Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2870, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1827, Eskişehir, s. 2-35.
- YAZAR, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- YAZICI, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, TUBAR-XIX-/2006, 499-522.

- YAZIR, E. H. (2002). *Kur'an-ı Kerim ve Yüce Meâli*. Merve Yayınları. İstanbul.
- YEŞİL, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YILDIRIM, Ü. (2015). *İnsan hakları eğitiminde materyal geliştirme üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- YILDIRIM, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi.
- YILDIRIM, Y. ve AKPINAR, E. (2016). Cinsiyet faktörünün ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyine etkisi. *International Journal of Field Education*, 2(1), 20-32
- YILDIZ, E. (2013). *Türkçede sevgi sözleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- YILMAZ, R. (2017). *Ortaokul sosyal bilgiler eğitiminde safahat'ın değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- YILMAZ, V., ÇELİK, H. E. ve YAĞIZER, C. (2009). Çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın ekolojik ürün satın alma davranışına etkilerinin yapısal eşitlik modeliyle araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-14.
- ZİPPELIUS, R. (1994). *Rechtsphilosophie*. Verlag C. H. Beck, München.
- ZİYA, A. ve HAYDAR, A. (2017). *Osmanlı Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabı, Yeni Malumat-ı Medeniye*. (Haz. Mustafa İçen), Dün Bugün Yarın Yayınları, İstanbul.

İNTERNET KAYNAKLARI

<http://www.bestepebloggers.com/> Adresinden 17.09.2020 tarihinde alınmıştır.

<https://akademiye.org/tr/?p=638>. Adresinden 17.09.2020 tarihinde alınmıştır.

https://meltemdundar.wordpress.com/2013/04/04/ataturkun-ve-unlu-kisilerin_doga-ile-ilgili-soyledigi-sozler/. Adresinden 17.09.2020 tarihinde alınmıştır.

<https://www.degerlerokulu.com/adalet-degeri-adalet-nedir/>. Adresinden 17.09.2020 tarihinde alınmıştır.

<https://onedio.com/haber/degerini-kaybetmeden-once-ogrenmemiz-gereken-ozgurluk-uzerine-soylenmis-17-ozlu-soz-613120> adresinden 17.09.2020 tarihinde alınmıştır.

<https://sorumluluk.nedir.org/>. Adresinden 17.09.2020 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK-1: Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Ortak Değerler Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma İlköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersleri Ortak Değerlerine İlişkin Tutumlarını ölçmeye yönelik doktora tez çalışması için planlanmıştır. Bu amaçla iki aşamalı bir veri seti oluşturulmuştur. Lütfen, veri setinde yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Veri setinin hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Fatih KAYA
İnönü Üniversitesi

Cinsiyet ☐ Kadın ☐ Erkek		Sınıf ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7				Okul Numarası				
Geçen yılki başarı notu: ☐ 0-44 arası ☐ 45-54 arası ☐ 55-69 arası ☐ 70-84 arası ☐ 85-100 arası										
Baba Eğitim Durumu ☐ Okur-yazar değil ☐ Sadece okur-yazar ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite Mezunu ☐ Lisansüstü Mezunu										
Anne Eğitim Durumu ☐ Okur-yazar değil ☐ Sadece okur-yazar ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite Mezunu ☐ Lisansüstü Mezunu										
Baba meslek Kardeş sayısı:										
Anne meslek: Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz:										
Kitap okuma durumu: ☐ Hiç okumuyorum ☐ Haftada bir kitap ☐ Haftada iki veya daha fazla kitap ☐ Ayda bir kitap ☐ Yılda bir veya üstü kitap										
Aşağıdaki maddeler: Bu ölçek; İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile yurttaşlık, insan hakları ve demokrasi dersleri ortak değerlerine yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak, kendinize en uygun seçeneği (X) işaretleyiniz.						Sıklık Derecesi				
						① Hiç Katılmıyorum	② Katılmıyorum	③ Kısmen Katılıyorum	④ Katılıyorum	⑤ Tamamen Katılıyorum
Adalet										
1	Grup çalışmalarında görevlerimizin eşit dağıtılmasını isterim.					☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
2.	Arkadaşlarımla oyun oynarken hile yapmadan oynarım.					☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

3.	Öğretmenlerimin sınıfta söz hakkı verirken çalışkan tembel ayrımı yapmasını istemem.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
4.	Öğretmenlerimin yazılılarda (sınavlarda), herkese hak ettiği notu vermesini isterim.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Eşitlik					
5.	Arkadaşlarım arasında zengin fakir, çalışkan tembel gibi ayrımlar yapmam.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
6.	Oyun oynarken kız-erkek arkadaş ayrımı yapmadan oynarım.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
7.	Oyun oynarken arkadaşlarımı dışlamam.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
8.	Anne ve babaların bütün çocuklarına eşit davranmasını isterim.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Sevgi					
9.	Küçüklerimi her zaman sever ve korurum.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
10.	Ülkemi ve bayrağımı severim.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
11.	Çevremdeki insanlara her zaman sevgi ile yaklaşırım.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
12.	Doğayı (Ağaçları, hayvanları) her zaman severim.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Aile birliğine önem verme					
13.	Aile üyelerinin birbirine her zaman destek olması gerekir.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
14.	Aileme verdiğim her sözü tutarım.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
15.	Evden çıkarken büyüklerimden izin alırım.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Duyarlılık					
16.	Otobüse binerken zorlanan engelli ya da yaşlılara yardım ederim.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
17.	Doğaya (çöp atmak, kirletmek, kırıp dökmek vb), zarar verenleri gördüğümde uyarırım.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
18.	Açık lamba veya açık musluk görürsem kapatırım.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
19.	Afetlerde (Sel, deprem, yangın vb), zor durumda kalan insanlara yardım etmek isterim.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Sorumluluk					
20.	Evde, okulda üstüme düşen görevleri (işleri) yaparım.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
21.	Günlük hayattaki kurallara (trafik, temizlik, sıra beklemek gibi) uyarım.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
22.	Okuldaki etkinliklerde üzerime düşen sorumluluğu yerine getiririm.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Saygı					
23.	Otobüste büyüklerime yer veririm.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
24.	Arkadaşlarımla oyun oynarken, onlara saygılı davranırım.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
25.	Aileme (anne, baba, kardeş) karşı her zaman saygılı davranırım.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
26.	Öğretmenim ders anlatırken sözünü kesmeden ve arkadaşlarımı rahatsız etmeden dersi dinlerim	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
	Özgürlük					
27.	Sınıfımda kiminle arkadaşlık edeceğime ben karar veririm.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
28.	Alışveriş sırasında istediğim kıyafeti seçebilirim.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

29.	Okul içinde istediğim sosyal etkinliğe (oyun, gezi vb) katılabilirim.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
30.	Düşündüklerimi kimsenin baskısı altında kalmadan rahatça söylerim.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Ölçek bitmiştir.

Destekleriniz için teşekkür ederim. ☺



EK-2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru-1: Adalet sizin için neyi ifade ediyor?

Soru-2: Eşitlik sizin için neyi ifade ediyor?

Soru-3: Saygı sizin için neyi ifade ediyor?

Soru-4: Sevgi sizin için neyi ifade ediyor?

Soru-5: Aile birliğine önem sizin için neyi ifade ediyor?

Soru-6: Sorumluluk sizin için neyi ifade ediyor?

Soru-7: Duyarlılık sizin için neyi ifade ediyor?

Soru-8: Özgürlük sizin için neyi ifade ediyor?

EK-3: İzinler


T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.25293684
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Fatih KAYA)

19.12.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Genelgesi.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09.12.2019 tarih ve 93368059-302.08.01.E.58757 sayılı yazılarında, Üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Erdal AKPINAR'ın danışmanlığını yürüttüğü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Öğrencisi Fatih KAYA'nın "İlkokul/Ortaokul Öğrencilerinin İnsan Hakları ve Vatandaşlık Değerlerine İlişkin Tutumları" konulu araştırmasına istinaden ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki resmi ilköğretim ve ortaokullarda anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu 18/12/2019 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, veli muvafakat namesi alınması, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına göre anket uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Mehmet Ali AVŞAR
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
19.12.2019

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: malatya@meh.gov.tr
Bu belge elektronik ortamda <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 829TH00F880 kodu ile doğrulanabilir.

Bilgi için: ortaöğretim şubesi
Tel: 0 (422) 280 45 06
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d828-af7c-3e5a-8b7f-65d8 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.25501908
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Fatih KAYA)

23.12.2019

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) 09.12.2019 tarihli ve E.23463 sayılı yazınız
b) Valilik Makamının 19.12.2019 tarihli ve E.25293684 sayılı onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Erdal AKPINAR'ın danışmanlığını yürüttüğü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Öğrencisi Fatih KAYA'nın "İlkokul/Ortaokul Öğrencilerinin İnsan Hakları ve Vatandaşlık Değerlerine İlişkin Tutumları" konulu tez çalışmasına ait ilgi (a) yazılarınıza istinaden alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Ali TATLI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : 1- İlgi (b) onay

Adres:
Elektronik Ağı: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: ortaogretim şubesi
Tel: 0 (422) 280 45 06
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5605-d4a2-3450-b0dd-e389 koda ile teyit edilebilir.



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 63579008-302.08.01-E.62323
Konu : Araştırma İzni Cevabı (Fatih KAYA)

30/12/2019

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Danışmanlığını Anabilim Dalınız öğretim üyelerinden Prof. Dr. Erdal AKPINAR'ın yürüttüğü, 157701504 numaralı doktora programı öğrencisi **Fatih KAYA**'nın anket çalışması ile ilgili Malatya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan 23/12/2019 tarih ve 25501908 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Öğrencinin ve danışmanının bilgilendirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Necdet TOZLU
Enstitü Müdürü

Eklere: Yazı (2 Sayfa)

Adres	: Erzincan Binali Yıldırım Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü 24100/Erzincan	Web	: http://sosyalbilimler.ernincan.edu.tr
Tel/fax	: 0 (446) 224 29 00	Dahili	: 42394
E-mail	: sozbe_yazisi@ernincan.edu.tr	Bilgi için	: Hilmi ULUÇAY
		Faks	: 0 (446) 224 29 01
		KEP	: ernincanuniv@kep02.kep.tr

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Necdet TOZLU tarafından 30.12.2019 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağın <http://evrak.dogrulama.ernincan.edu.tr> linkinden 82AEF92FX2 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

