
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

# TARİH DERSLERİNDE FİLMLERLE DEĞER EĞİTİMİ: KORE SAVAŞI FİLMLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KÖK DEĞERLERİ KAZANMASINA ETKİSİ

**Leyla AKCAN**

**DOKTORA TEZİ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OCAK, 2025**

# TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

## YAZARIN

Adı : Leyla

Soyadı : AKCAN

Bölümü : Tarih Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : 20/01/2025

## TEZİN

Türkçe Adı : Tarih derslerinde filmlerle değer eğitimi: Kore Savaşı filmlerinin lise öğrencilerinin kök değerleri kazanmasına etkisi

İngilizce Adı : Value education with films in history classes: The effect of Korean War films on high school students' acquisition of core values

# ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Leyla AKCAN

İmza:

# JÜRİ ONAY SAYFASI

Leyla AKCAN tarafından hazırlanan "Tarih derslerinde filmlerle değer eğitimi: Kore Savaşı filmlerinin lise öğrencilerinin kök değerleri kazanmasına etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Tarih Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK ……..……

Tarih Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

**Üye:** Prof. Dr. Bahri ATA ……..……

Tarih Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

**Üye:** Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK ……..……

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

**Üye:** Prof. Dr. Nasrullah UZMAN ……..……

Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Bilim Dalı, Hacı Bayram Veli Üniversitesi

**Üye:** Prof. Dr. Sezai ÖZTAŞ ……..……

T.C. Tarihi Bilim Dalı, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 26/12/2024

Bu tezin Tarih Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

……..……

*"Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür."*

*"Hayatta en hakiki mürşit, ilimdir."*

Mustafa Kemal ATATÜRK

# TEŞEKKÜR

Dört yıllık doktora süresi boyunca gerek ders döneminde gerekse de tez döneminde bilgi birikimi, manevi desteği, mütevaziliği, kaynakları ve emekleri ile hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, akademik yaşantımda rol model alacağım, çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK'a ne kadar teşekkür etsem az olacaktır.

Tez konusunun belirmeye başladığı andan tezin olgunlaşmasına kadar tezin tüm sürecinde hiçbir desteğini esirgemeyen, değerli görüş ve değerlendirmeleriyle çalışmama çok önemli katkılar sağlayan Sayın Prof. Dr. Bahri ATA ve Prof. Dr. Sezai ÖZTAŞ'a; tez savunma sınavı için zaman ayıran ve önerileri için Sayın Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK ve Prof. Dr. Nasrullah UZMAN hocalarıma en derin şükranlarımı sunarım.

Akademik hayatımın en önemli aşaması olan doktora sürecinde edindiğim tecrübelerin kaynağı olan Gazi Üniversitesi Tarih Eğitimi Bilim Dalı öğretim üyelerine, doktora eğitimim boyunca sağladığı burs desteği için Türk Tarih Kurumu'na, tezimin verilerini toplamam için yardımcı olan okul yönetimleri, öğretmenler ve öğrencilere tezime sağladıkları katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Hayatımın tümünde büyük katkıları olan, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen annem, babam ve kardeşlerime minnettarım.

Bilgisi, ilgisi, fikirleri ve sevgisiyle beni her daim cesaretlendiren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, tez yazım sürecimin bütün zorluklarını aşmamdaki itici güç olan, verdiği fedakarlıklarından ötürü kendisine minnet duyduğum eşim Emrullah AKCAN ve bana en çok ihtiyaç duydukları anda bile zamanlarından kıstığım canım kızlarım Hazal Mira ve Eylül Lina'ya tezimi ithaf ediyorum.

# TARİH DERSLERİNDE FİLMLERLE DEĞER EĞİTİMİ: KORE SAVAŞI FİLMLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KÖK DEĞERLERİ KAZANMASINA ETKİSİ

**(Doktora Tezi)**

**Leyla AKCAN**
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**
**Ocak, 2025**

## ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı tarih derslerinde kullanılan Kore Savaşı temalı filmlerin lise öğrencilerinin kök değerleri kazanmasına etkisini ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nicel araştırma ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde yer alan bir devlet okulunun lise düzeyinde 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada okulun 12. sınıf şubeleri arasından ön test ve sont test deney (iki şube) ve kontrol (iki şube) gruplu toplam 99 öğrenciden oluşan iki grup belirlenmiştir. Veri toplama süresince deney grubu sınıflarında tarih dersleri film araçlarıyla desteklenmiş, kontrol grubu sınıflarına herhangi bir deneysel işlem uygulanmayarak süreç geleneksel yöntemlerle süreç takip edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, Yazıcı'nın (2009) geliştirdiği "Lise öğrencilerinin yurtseverlik tutumları" ölçeği ve Aktaş ve Safran'ın (2012) geliştirdikleri "savaş ve barış tutum ölçeği" yardımı ile toplanmıştır. Toplanan bu nicel verilerin istatistiksel olarak analizi için Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise araştırma kapsamında geliştirilen "yarı-yapılandırılmış görüşme formu" ile toplanan nitel veriler, MAXQDA bilgisayar programı yardımı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu sınıflarında anlamlı herhangi bir farklılığa

rastlanmamıştır. Bununla birlikte filmlerle desteklenmiş tarih derslerinin işlendiği deney grubu öğrencilerinin yurtseverlik algılarının olumlu düzeyde etkilendiği, savaş ve barış tutumlarının değişmediği belirlenmiştir. Ayrıca süreç sonunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kendilerine yöneltilen sorulara daha net ve farklı bakış açılarını içeren kapsamlı cevaplar verdiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, filmlerle desteklenmiş tarih dersleri, öğrencilerin değerleri öğrenip içselleştirmelerine, farklı bakış açıları geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Filmlerle öğretim, Kore Savaşı, Kök değerler, Yurtseverlik, Savaş ve barış tutumu
Sayfa Adedi : xx+203
Danışman : Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK

# VALUE EDUCATION WITH FILMS IN HISTORY CLASSES: THE EFFECT OF KOREAN WAR FILMS ON HIGH SCHOOL STUDENTS' ACQUISITION OF CORE VALUES

**(Ph.D. Thesis)**

**Leyla AKCAN**

**GAZI UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES**

**January, 2025**

## ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the effect of Korean War-themed movies used in history classes on high school students' acquisition of core values and students' views on the application. In this study, a mixed method was preferred, in which quantitative and qualitative research approaches were used together. The research was conducted in the fall and spring semesters of the 2022-2023 academic year. The study group consisted of 12th grade high school students of a public school in Şehitkâmil district of Gaziantep province. In the study, two groups with a total of 99 students were selected from the 12th grade classes of the school with pre-test and post-test experimental (two classes) and control (two classes) groups. During the data collection period, the history classes in the experimental group classes were supported with film tools, while in the control group classes no experimental process was applied and the process was followed with traditional methods. Quantitative data were collected with the help of "Patriotic Attitudes of High School Students" scale developed by Bozbek and Ercan (2020), and "War and Peace Attitude Scale" developed by Aktaş and Safran (2012). The SPSS package software was used to statistically analyze these quantitative data. In the qualitative dimension of the study, the qualitative data collected using the "semi-structured interview form" developed in the research were analyzed using the MAXQDA software. As a result of the analysis, no significant difference was found in the control group classes where traditional methods were used. However, it was found that

the patriotic perceptions of the students in the experimental group, who were taught history with the help of films, were positively influenced and their attitudes towards war and peace did not change. In addition, at the end of the process, it was observed that the students in the experimental group gave clearer and more comprehensive answers to the questions posed to them, including different perspectives, than the students in the control group. According to the results of the research, it can be said that history classes supported by films contribute to students learning and internalizing values and developing different perspectives.

Keywords : Teaching with Films, Korean War, Core Values, Patriotism, War and Peace attitude.
Page : xx+203
Supervisor : Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK

# İÇİNDEKİLER

**TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU** ..... i
**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI** ..... ii
**JÜRİ ONAY SAYFASI** ..... iii
**TEŞEKKÜR** ..... v
**ÖZ** ..... vi
**ABSTRACT** ..... viii
**İÇİNDEKİLER** ..... x
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... xv
**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... xix
**SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ** ..... xx
**BÖLÜM I** ..... 1
**GİRİŞ** ..... 1
**1.1. Araştırmanın Problem Durumu** ..... 1
**1.2. Problem Cümlesi** ..... 6
**1.3. Araştırmanın Amacı** ..... 6
**1.4. Araştırmanın Önemi** ..... 7
**1.5. Varsayımlar** ..... 9
**1.6. Sınırlılıklar** ..... 9
**1.7. Tanımlar** ..... 10
**BÖLÜM II** ..... 11
**ARAŞTIRMANIN KURUMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR** ..... 11
**2.1. Kuramsal Temeller** ..... 11
**2.1.1. Değer Kavramı** ..... 11

**2.1.2. Değerler Eğitimi ..... 13**

**2.1.3. Değer Öğretim Yaklaşımları ..... 18**

***2.1.3.1. Değer Aktarımı/Telkin Yaklaşımı ..... 18***

***2.1.3.2. Değer Açıklama/Belirginleştirme Yaklaşımı ..... 21***

***2.1.3.3. Değer Analizi ..... 23***

***2.1.3.4. Ahlaki Gelişim/İkilem Tartışması ..... 25***

***2.1.3.5. Eylem Öğrenme Yaklaşımı ..... 27***

**2.1.4. Öğretim Programlarında Değerler ..... 28**

***2.1.4.1. Adalet Değeri ..... 29***

***2.1.4.2. Dostluk Değeri ..... 30***

***2.1.4.3. Dürüstlük Değeri ..... 31***

***2.1.4.4. Özdenetim Değeri ..... 32***

***2.1.4.5. Sabır Değeri ..... 34***

***2.1.4.6. Saygı Değeri ..... 35***

***2.1.4.7. Sevgi Değeri ..... 37***

***2.1.4.8. Sorumluluk Değeri ..... 38***

***2.1.4.9. Vatanseverlik Değeri ..... 39***

***2.1.4.10. Yardımseverlik Değeri ..... 41***

**2.1.5. Değerler Eğitimi Materyali Olarak Sinema ..... 42**

**2.1.6. Eğitimde Filmler ..... 45**

**2.1.7. Sınıf Ortamında Kullanılabilecek Filmlerde Yer Alması Gereken Özellikler ..... 50**

**2.1.8. Tarih Eğitiminde Filmler Neden Önemlidir? ..... 51**

**2.1.9. Eğitimde Filmin Pedagojik Potansiyeli ..... 52**

**2.1.10. Eğitimde Film Kullanımının Faydaları ..... 53**

**2.1.11. Tarih Eğitiminde Filmlerin Kullanılması ..... 56**

**BÖLÜM III ..... 62**

**3.1. Kore Savaşı ..... 62**

**3.2. Kore Yarımadası Tarihi ve Coğrafi Konumu ..... 63**

**3.3. II. Dünya Savaşı ve Kore ..... 68**

**3.4. Kore Savaşının Sebepleri ..... 72**

**3.5. Kore Devletlerinin (Kuzey ve Güney Kore) Kurulması ..... 74**

**3.6. Kore Savaşı ve Türkiye ..... 75**

**İlgili Literatür ..... 76**

**Ulusal Araştırmalar ..... 76**

**Uluslararası Araştırmalar ..... 79**

**BÖLÜM IV ..... 82**

**YÖNTEM ..... 82**

**4.1. Araştırmanın Modeli ..... 82**

**4.2. Araştırmanın Değişkenleri ..... 85**

**4.2.1. Bağımlı Değişken ..... 85**

**4.2.2. Bağımsız Değişken ..... 85**

**4.3. Çalışma Grubu ..... 87**

**4.4. Araştırmanın Adımları ..... 88**

**4.5. Veri Toplama Araçları ..... 89**

**4.6. Veri Toplama Süreci ..... 91**

**4.7. Veri Analizi ..... 92**

**4.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği ..... 94**

**BÖLÜM V ..... 96**

**BULGULAR ..... 96**

**5.1. Nicel Veriler ..... 96**

**5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Savaş ve Barış Ölçeği (SBÖ) Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular ..... 96**

**5.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yurtseverlik Ölçeği (YÖ) Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular ..... 104**

**5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Savaş ve Barış Ölçeği (SBÖ) Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ..... 110**

**5.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yurtseverlik Ölçeği (YÖ) Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ..... 118**

**5.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Savaş ve Barış Ölçeği (SBÖ) ve Alt Boyutlarının Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ..... 125**

**5.1.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yurtseverlik Ölçeği (YÖ) ve Alt Boyutlarının Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ..... 127**

**5.2. Nitel Bulgular ..... 129**

**5.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular ..... 129**

**BÖLÜM VI ..... 145**

**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 145**

**6.1. Sonuç ve Tartışma ..... 145**

**6.2. Öneriler ..... 154**

**KAYNAKLAR ..... 156**

**EKLER ..... 187**

**Deneysel araştırmada kullanılan filmlere ait bazı sahneler ..... 187**

**EK 1. Yurtseverlik Ölçeği ..... 195**

**EK 2. Savaş ve Barış Ölçeği ..... 196**

**EK 3. MEB Uygulama İzni ..... 197**

**EK 4. Etik Kurul İzni ..... 199**

**EK 5. Film Gözlem Formu A ..... 200**

**EK 6. Film Gözlem Formu B ..... 201**

**EK 7. Değerler ..... 202**

**EK 8. Film Kontrol Listesi ..... 203**

# TABLOLAR LİSTESİ

*Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni* ..... *85*

*Tablo 2. Araştırmanın yapıldığı şubeler ve sınıf mevcudu* ..... *87*

*Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı* ..... *88*

*Tablo 4. Araştırmada kullanılmak üzere incelenen filmler* ..... *90*

*Tablo 5. Araştırma kapsamına alınan filmler* ..... *91*

*Tablo 6. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ön test ve son test verilerinin normallik dağılımı değerleri* ..... *92*

*Tablo 7. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ön test ve son test verilerinin Levene's test sonuçları* ..... *93*

*Tablo 8. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları* ..... *97*

*Tablo 9. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin "savaş oyunu oynamayı sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları* ..... *98*

*Tablo 10. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin "savaş filmleri izlemeyi sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları* ..... *99*

*Tablo 11. Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... *100*

*Tablo 12. Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... *101*

*Tablo 13. Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... *103*

*Tablo 14. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları* ..... *105*

*Tablo 15. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin "savaş oyunu oynamayı sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları* ..... *106*

*Tablo 16. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin "savaş filmleri izlemeyi sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları* ..... *106*

*Tablo 17. Yurtseverlik ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... *107*

*Tablo 18. Yurtseverlik ölçeği ve alt boyutları Öntest Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... *108*

*Tablo 19. Yurtseverlik ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... *109*

*Tablo 20. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları* ..... *110*

*Tablo 21. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin "savaş oyunu oynamayı sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları* ..... *111*

*Tablo 22. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin "savaş filmleri izlemeyi sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları ..... 112*

*Tablo 23.Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..... 113*

*Tablo 24. Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..... 115*

*Tablo 25. Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..... 117*

*Tablo 26. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları ..... 119*

*Tablo 27. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin "savaş oyunu oynamayı sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları ..... 120*

*Tablo 28. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin "savaş filmleri izlemeyi sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları ..... 121*

*Tablo 29. Yurtseverlik ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..... 122*

*Tablo 30. Yurtseverlik ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..... 123*

*Tablo 31.Yurtseverlik ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... *124*

*Tablo 32.Kontrol ve Deney Grupları Savaş ve Barış Ölçeği Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Belirlemek Amacıyla Uygulanan İlişkili Grup (paired-samples) t Testi Sonuçları* ..... *125*

*Tablo 33. Kontrol Grubu Savaş ve Barış Ölçeği Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Belirlemek Amacıyla Uygulanan İlişkili Grup (paired-samples) t Testi Sonuçları* ..... *125*

*Tablo 34. Deney Grubu Savaş ve Barış Ölçeği Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Belirlemek Amacıyla Uygulanan İlişkili Grup (paired-samples) t Testi Sonuçları* ..... *126*

*Tablo 35. Kontrol ve Deney Grupları Yurtseverlik Ölçeği Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Belirlemek Amacıyla Uygulanan İlişkili Grup (paired-samples) t Testi Sonuçları* ..... *127*

*Tablo 36. Kontrol ve Deney Grupları Yurtseverlik Ölçeği Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Belirlemek Amacıyla Uygulanan İlişkili Grup (paired-samples) t Testi Sonuçları* ..... *128*

*Tablo 37. Kontrol ve Deney Grupları YSÖ ve SBÖ Ölçekleri ile Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı özetleyen Sonuçlar* ..... *129*

# ŞEKİLLER LİSTESİ

*Şekil 1.* Araştırmada uygulanacak basamaklar.....89

*Şekil 2.* Deney grubu öğrencilerinin birinci soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model .....130

*Şekil 3.* Kontrol grubu öğrencilerinin birinci soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model.....131

*Şekil 4.* Deney grubu öğrencilerinin ikinci soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model .....133

*Şekil 5.* Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model .....135

*Şekil 6.* Deney grubu öğrencilerinin üçüncü soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model .....136

*Şekil 7.* Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model.....139

*Şekil 8.* Deney grubu öğrencilerinin dördüncü soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model.....140

*Şekil 9.* Kontrol grubu öğrencilerinin dördüncü soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model.....142

*Şekil 10.* Kontrol ve Deney grubu öğrencilerinin cevaplarının yoğunlaştığı temalara ilişkin model.....154

# SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YS: Yurtseverlik

SB: Savaş ve barış

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TDK: Türk Dil Kurumu

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklara, varsayımlara ve tanımlara yönelik açıklamalara yer verilmektedir.

## 1.1.Araştırmanın Problem Durumu

Eğitim ile tarih çok sıkı ilişki içinde olan iki kavramdır. Eğitim en genel anlamıyla bireylerde olumlu yönde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Tarih ise tecrübelere dayalı olarak geleceğe yön verebilen bir güçtür. Bir güç olarak tarih, geçmişte yaşanan olayların sebep-sonuç bağlamında değerlendirilerek geleceği şekillendirmek için insanlığın edindiği tecrübe şeklinde tanımlanabilir. Turan (2002) tarihi; zaman içinde toplumların gelişme yönünü belirleyen, bireylerin kendi toplumları ile diyalog kurmasını ve toplumla bütünleşmesini sağlayan, bireyin toplum olma bilincini canlı tutan bir kültür hazinesi şeklinde tanımlamıştır. Buradan hareketle eğitim-tarih ilişkisine kültür kavramını da eklemek gerekmektedir. Çünkü ne eğitim kültürden ayrı düşünülebilir ne tarih kültürden ne de eğitim tarihten bağımsız olamaz. Her üç kavram da hem birbirinden etkilenir hem de birbirini etkiler. Bu nedenle tarih eğitimi toplumların sahip oldukları kültürü gelecek kuşaklara aktarmanın yollarını arar. Bu genel amacın yanında tarih eğitiminin asıl önemi, bireye kazandırdığı güven ve kimlik duygusu olduğu belirtilmektedir (Demir, 2019). Kültür tanımlayıcı olma özelliğinden dolayı bireylerin ve toplumların kimlik kavramının gelişimine

katkıda bulunur. Bunu yaparken de değerler kullanılır. Çünkü değerler bireylerin davranışlarına, tutumlarına, inançlarına yön veren çok güçlü kodlardır. Değerler, birey ve toplumların yaşam biçimlerine doğrudan etki ettiğinden dolayı kültürü oluşturan ana etmenler arasında bulunmaktadır. Yukarıda değinildiği gibi, tarihsel süreç içinde gelişen olayların sebep-sonuç ilişkisi bağlamında düşünülmesi için kültür, dolayısı ile değerler çok önemli bir konumda yer almaktadır. Değerler, insanların davranışlarına şekil veren düşünce yapılarıdır (Tezcan, 2018). İnsanlar, bu düşünce yapılarından yani değer yargıları rehberliğinde, toplum içinde hangi davranışları gösterebilebileceklerini veya hangi davranışlardan uzak durmaları gerektiğini bilirler. Çünkü değer yargıları, toplumsal hayatta bireylerin önem atfettikleri herşeydir denilebilir. Toplumun temeli olan bireylerin sahip oldukları değerler aynı zamanda toplum için de geçerlidir.

Tarih boyunca insanlar hep bir toplumun parçası olmuştur. İnsanlar sosyal varlıklar olduklarından dolayı sağlıklı bir hayat sürebilmek için diğer bireylere ihtiyaç duyar. Toplu yaşam beraberinde bazı sosyal durumlar da getirmiştir. Bu durumların başında, bireyin toplum içindeki konumunu belirten sosyal statüdür. Sosyal statü birçok unsurdan etkilenir ancak genel olarak bireyin sahip olduğu özellik ve niteliklerin bu konuda belirleyici olduğu söylenebilir. Ulusoy ve Dilmaç'a (2022) göre, toplum içinde yaşayan bireylerin, etkileşime girdikleri veya girecekleri kişilerin, işbilen, eğitimli, bilgili, bir konuda kendisini iyi yetiştirmiş olmasını tercih ederler. Bu açıdan bakıldığında bireylerin toplum içinde iyi bir statü edinmesi ve kabul edilmesi için belirli niteliklere sahip olması gerekir. Günümüzde bireylerin sahip oldukları niteliklerin eğitim sayesinde kazanıldığı söylenebilir. Çünkü eğitimin en temel amaçları arasında bireylerin erdemli, donanımlı, çağa uygun ve toplum içinde uyumlu hareket eden iyi bir insan olarak yetiştirmek sayılabilir (Hökelekli, 2010). Dikkat edilirse, eğitim bireyi bilgi açısından donanımlı yetiştirmenin yanında iyi bir insan olarak da yetiştirmek ister. Yani değer sahibi bireyleri amaçlamaktadır. Toplumsal hayatta bireylerin uyumlu bir şekilde yaşayabilmeleri için ortak değerlere sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde sağlıklı bir toplum hayatı sürdürülebilir. Aksi durumda

bireyler arası çatışmalar kaçınılmaz olur ve toplum düzeni bozulur. Ortak değerler bireyleri birarada tutar, toplumun devamlılığına katkıda bulunur.

Değerler, genel olarak insan davranışlarına yön veren inanç sistemi olarak tanımlanabilir. Hökelekli ve Gündüz (2007) değeri, bireylerin davranışlarının altında yatan derin inanışlar olarak tanımlar. Halstead ve Taylor (2000) ise değerleri, davranışlara yönelik belirli eylemlerin iyi-kötü veya istendik-istenmedik olduğuna karar verilen kriterlere esas olan tutumlar olduğunu belirtir. Benzer şekilde değerler, bir topluluktaki sosyal kontrol mekanizmasının çalışmasında önemli referans noktaları olarak da tanımlanmıştır (Gökalp, 2021; Özensel, 2021). Brand (1999) değerleri, bireylerin nasıl davranmalarına ilişkin verdikleri kararların dayandığı temel ve köklü inançlar olarak tanımlamıştır. Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde değerlerin toplumsal hayat için vazgeçilmez unsurlar olduğu söylenebilir.

Değerleri ifade eden inanç ve tutumların davranış örüntülerine dönüşmesi için bilinçli veya örtük bir eğitim süreci gerektirir. Bu süreç değer eğitimi olarak (Güney, 2021) tanımlanmaktadır. Hökelekli ve Gündüz (2007) değerler eğitimini açık veya örtük bir şekilde bireylerin değerler ve tutumlarla ilgili duygu ve düşünceler oluşturarak, bu değerlere uygun davranışların sergilenmesi için verilmesi gereken eğitim şeklinde tanımlamaktadır. Bu eğitimin genel hedefi, bireylerin kendilerine özel birer karakter oluşturmasını sağlamak, içinde yaşadığı toplumun milli ve manevi inanç ve duygularını geliştirmek, toplum içinde kendine uygun bir yer edindirmek şeklinde açıklanabilir (Aydın ve Akyol-Gürler, 2012). Doğumla birlikte aile tarafından verilen bazı değerler, çocuğun okula başlaması ile resmi programlar yoluyla daha da geniş bir çerçevede ilerler. Aile ile başlayan ve okul hayatı ile devam eden değerler eğitimi elbette başka yollar da bulur. Bu yollardan biri de son yüzyılın önemli sosyal araçlarından biri olan filmlerdir. Günümüz dünyasında artık neredeyse her evde bulunan televizyon ve benzeri kitle iletişim araçları sayesinde insanlar ekran karşısında uzun zamanlarını harcayabilmektedirler. Çünkü bu tür yapımlar neredeyse herkesin ilgi alanına hitap edebilir. Filmler sadece yazılı veya sözlü bilgileri değil; kültürel kodlar,

gelenekler, yaşam tarzı, değerler, tutumlar gibi toplumu ilgilendiren hemen her şeyi konu edinir. Bu özelliği ile filmler okuma yazması olmayan kişilerin bile eğitilmesine olanak sağlar. Bu durumda filmlerin toplumda sosyal bir inşa sürecine zemin hazırladığı söylenebilir (Diken ve Laustsen, 2011; Duyan, 2013; Onaran, 1986).

Yukarıda verilen tanımlar ışığında değerlerin, tutum, inanç vs. gibi duyusal alana yönelik davranış yapıcı kodlar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, filmler için bireylerin duygularını ve algılarını kontrol altına alıp davranışlarını yön verecek çok güçlü bir materyal oldukları söylenebilir. Busby ve Klug'a (2001) göre, filmler kişilerin algı dünyalarına etki ederek onları yönlendiren, düşünceleri etkileyebilen, davranışları oluşturan ve zihinsel yeni kalıpların yaratılmasını sağlayan çok önemli kitle iletişim araçlarıdır. Monaco (2001), filmlerde yer alan birçok davranışın, alışkanlıkların, geleneklerin vs. o toplumun değerlerini yansıtan kültürel kodlar olduğunu belirtir. Bu noktadan hareketle filmlerde yer alan kültürel kodların, toplumun ortak düşüncesini ve inanışlarını yansıtan simgesel öğeleri biraraya getirerek toplumsal bir dil doğurduğu söylenebilir (Akıncı-Yüksel, 2015). Fennel (2013), filmlerin, karşılaşacakları durumlara yönelik bilgi ve deneyimleri önceden yaşayabilmeleri için bireyleri gerçek hayata hazırlama fırsatı sunabileceğini belirtirken; Kontaş (2016), bireylerin bazı kavramlara ilişkin olumlu ve olumsuz tutumlar geliştirmesinde çok önemli bir rol oynadığını ifade eder. Benzer şekilde Birkök (2008) filmlerin eğitimde yol gösterici bir araç özelliğine sahip olduğunu belirtirken, Lin (2002) olumlu ve olumsuz algıların oluşmasında ve öğrenilen bilgilerin davranışa dönüşmesi ve kalıcı olabilmesine yardımcı olacak en etkili ders içi materyallerden biri olarak tanımlar.

Tarih, eğitim, kültür ve değer kavramları arasındaki etkileşim doğrudan olabileceği gibi dolaylı yollardan da işler hale gelebilir. Örneğin kültür ve eğitim karşılıklı olarak doğrudan birbirinden etkilenir. Benzer şekilde toplum davranışlarına yön veren tarihsel olaylar da kültürü etkiler. Bunların yanında toplumsal olarak kalabalık kitlelere ulaşma potansiyeline sahip olan filmler de çeşitli açılardan bu kavramları dolaylı olarak etkileyebilir. Çünkü filmler içinde barındırdıkları kodlar yoluyla çeşitli bilgileri, diğer bilgi kaynaklarına göre

çok daha güçlü bir şekilde sunabilir (Akcan ve Polat, 2016). Filmlerin bu etkileyici gücü karşısında bazı araştırmacılar, filmlerin toplumsal gerçeklikleri değiştirdiği konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte bazı yazarlar ise filmlerin etki gücüne karşı olumlu yaklaşarak, toplumun sosyal değerlerine zarar veren bir unsur değil, hayat hakkında yepyeni bir düşünme biçimi olarak tanımlamış ve bir devrimin gerçekleştiğini fark ederek, kitle iletişiminin birincil faktörünün değiştiğini belirtmişlerdir. Bir zamanlar bu iletişim şekli sadece yazılı metinlere, basılmış görsellere veya radyo yayınlarına dayalı olarak yürütülmüştür. Bu dönemde popüler kültür eleştirmenleri, bu devrimi, önünde sonunda bilginin doğasını değiştirecek yeni bir bilgi alışveriş yönteminin başlatılması olarak görmüşlerdir. XX.yüzyılın ortalarına gelindiğinde sinema ve televizyon gibi araçlar, insanların dünyayı tanımasında ve anlamasında temel araç konumuna gelmiştir. Bu araçlarda edinilen bilgilerin kaynağı ne olursa olsun insanların düşünce şeklini hızlı bir şekilde değiştirmeyi başarabilmişti. Bu başarının altında yatan neden şüphesiz filmlerdeki görsel ve işitsel unsurların toplumun (izleyicilerin) ortak deneyimine sunulmasıydı. Öyle ki filmlerin toplumun ana kültürünü ve kurumlarını yeniden tanımlama, yeniden düzenleme veya yok etme gücüne sahip olabileceği öne sürülmüştür (Munsterberg, 1970; Ansen, 1984; Gabler, 1998, Akt: Nederhouser, 2000).

Filmler bir eğlence aracı olarak ortaya çıkmasına rağmen, yaygınlaştığı zamandan beri kültürel değişim için bir araç haline geldiği gerçeği göz ardı edilemez. Bu bağlamda, son zamanlarda, sinema filmleri birçok insan için öğrenmeye kapı aralayan pedagojik bir rol üstlenmektedir. Film projelerini hayata geçirirlerken, yapımcı ve yönetmenlerin izleyiciye "öğretme" amacı olmayabilir ancak bu durum, izleyicinin filmlerden hiçbir şey öğrenmediği anlamına gelmez (Hooks, 2009). Filmin pedagojik etkinliği, eğitim kurumlarına, reklamcılık sektörüne, din ve siyaset alanlarına yayılmıştır (Levy, 1999; Akt: Nederhouser, 2000). Healy'in (1990) açıkladığı gibi, filmler fikirleri aktarmada ve düşünceleri değiştirmede oldukça etkili ve ikna edicidir (Akt: Nederhouser, 2000). Örneğin, savaştan bir sahne izlemek, bu savaşı tarih kitabından okumaktan çok daha duygusal iz bırakabilir. Bununla

birlikte film sahneleri, hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için okumayı, araştırmayı güçlendirebilir, yeni perspektifler sunabilir. Filmlerin yaşamla ilgili her şeyi konu edinebilme özelliği, eğitim ve okul hayatıyla ilgili filmlerin de ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okul hayatını konu edinen filmlerde o toplumun kültürünü, değerlerini, tarihini, okula ve eğitime bakış açısını, öğretmenleri, yöneticileri vs. birçok faktörü görmek mümkündür (Gilbert, 2014). Dahası filmler yoluyla toplumsal değerlere dair pek çok şey öğrenebiliriz. Tüm bu ifadeler dikkatle incelendiğinde filmlerin eğitimde kullanılabilecek en etkili araçlar arasında olduğu aşikardır. Dolayısıyla tarih eğitiminde, özellikle de "değer" gibi soyut kavramların öğretilmesi açısından etkili bir araç olarak filmlerin kullanılması, öğrencilere istendik yönde davranışların kazandırılmasını sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında eğitim temalı filmler vasıtasıyla toplumdaki neredeyse her bireyin düşünsel yorumuna sunulan olay, olgu, karakter ve kurumların belirli değerlere ne oranda yer verdiğinin büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu önemli konu hem toplumun tarihe bakış açısını hem bireylerin tarih eğitimi ile ilgili düşüncelerini etkilemesi, hem de öğrencilerin filmde izledikleri sahneler ile kitaplarda ve okulda öğrendikleri bilgilerin karşılaştırmasını yapmalarına imkân sağlaması açısından araştırılmaya değerdir. Bu açıdan bakıldığında, belirli bir dönemi konu alan filmlerin hangi kök değerleri yoğunlukla işlediği ve öğrencilerin bu değerleri ne ölçüde kazandığı önemli görülmektedir. Bu önemli konunun daha iyi anlaşılmasına yönelik bir adım olarak bu araştırma ile filmlerde yer alan değerlerin ne düzeyde olduğu, bu değerlerin filmler aracılığıyla öğrencilere ne ölçüde kazandırıldığına, öğrencilere kazandırılmasında ne kadar etkili olduğuna dair merak edilen sorulara cevap aranmıştır.

### 1.2.Problem Cümlesi

Tarih derslerinde kullanılan Kore Savaşı temalı filmlerin lise öğrencilerinin kök değerleri kazanmasına etkisi nedir?

### 1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı tarih derslerinde kullanılan Kore Savaşı temalı filmlerin lise öğrencilerinin kök değerleri kazanmasına etkisini ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Deney ve kontrol gruplarının öntest tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol grubunun öntest tutum ölçeği puanları ile sontest tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubunun öntest tutum ölçeği puanları ile sontest tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının sontest tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yukarıdaki sorulara ek olarak öğrencilerin süreç içinde yaşadıkları deneyimleri ortaya koyabilmek ve tarih derslerinde film kullanımının değer öğretimi üzerindeki düşüncelerini belirleyebilmek üzere yüzyüze görüşmeler yapılmıştır.

### 1.4.Araştırmanın Önemi

Filmler, bireylerin yaşamlarına doğrudan ve hızlı bir şekilde nüfuz edebilen, bireylerin davranışlarına yön verebilen ve çeşitli olaylar karşısındaki algılarını etkileyebilen kitle iletişim araçları olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında günümüz dünyasında filmler insanların düşüncelerini etkileyerek belirli konulara yönelik tavır almalarını sağlayan önemli bir araç niteliği kazanmıştır (Busby ve Klug, 2001). Filmler eğlenceli kurgular olduğu kadar, gerçekliğin yansıması olarak da toplumsal yaşam anlayışımızı şekillendiren ve oluşturan kültürel eserler olarak kabul edilebilir (Huczynski ve Buchanan, 2004). Filmler öğretim etkinliğinde birçok işlevi yerine getirebilir (Champoux, 1999). Bu işlevlerden biri de filmleri eğitimde kullanarak çeşitli kültürel kodları ve değerleri izleyenlere aktarmaktır. Özellikle 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarında değerler ve değer

öğretimi konusu oldukça önemli bir hale gelmiştir. Son yıllarda eğitimde değerler konusu, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2005 yılında yürürlüğe konan yeni eğitim programının da etkisiyle sıklıkla araştırma konusu olmuştur. Değerler, hayatın her alanında kendine yer bulduğu için, bireyler duygu, düşünce ve davranışlarında değerleri dikkate alarak hareket eder. Aynı zamanda bir yargıya varmak, bir seçim yapmak gibi durumlarda da değerler belirgin rol oynar. Değerlerin bir başka önemli yönü ise, insan ve toplum yaşamını düzenleyen ana kuralların konulması ve uygulanmasında yön verici olmasıdır. Tarih dersi, ulus devletlerin kuruluş yıllarından itibaren ortak geçmiş algısı oluşturmak, vatandaşlık bilincinin yaratılması ve sürdürülmesi, toplumsallaşma, ortak kültür gibi birçok önemli toplumsal konuyu odak noktasına alır. Buradan hareketle tarih derslerinde değerlerin dikkate alınarak, hedeflenen, tutum algı, bilinç ve inançların geliştirilmesi oldukça önemli hale gelmektedir. İlgili literatür incelendiğinde genellikle tarih eğitimde etkinlikler yoluyla değer öğretimi ve buna yönelik öğretmen veya öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmalar (Okumuş, 2017; Altıntaş, 2014; Çelik, 2016; Merkit, 2021; Özpek, 2020; Can, 2022; Tekin, 2019; Öztaş, 2008; Tokdemir, 2007; Tokdemir, 2016; Özdemir, 2017) yoğunlukta yer almaktadır. Değerlerin bireylerin davranışlarına ve toplum hayatına yön vermesi, filmlerde değerlerin izleyicilere sunulma şekli ve filmlerin içinde barındırdıkları değerleri öğrencilere kazandırması daha da önemli hale getirmektedir. Literatürde etkinliklerin tarih öğretimine etkisi ve ilgili paydaşların konuyla ilgili görüşlerinin alındığı çalışmaların yoğun olması ancak filmlerde değerlerin bulunma düzeyi ve bu filmlerin değerleri kazandırmaya etkisi ile ilgili çalışmalara rastlanmaması bu araştırmayı önemli hale getirmektedir. Çünkü özellikle tarih derslerinde değer öğretimi için kullanılacak filmlerde istenen düzeyde değerin bulunup bulunmaması veya bu değerlerin nasıl sunulduğu, bu değerlerin filmler yoluyla kazandırılabilmesi, filmlerin tarih öğretiminde kullanılmasının temel kıstası olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında filmlerin tarih öğretiminde kullanılmasının, değerleri kazandırmaya yönelik etkisinin araştırılması önemli bir konu olarak göze çarpmaktadır. Sıralanan tüm nedenlerden dolayı çalışılması gereken öncelikli konunun filmlerin değer kazandırması

konusu ve filmlerdeki baskın değerin ne olduğu konusunda literatürde bulunan boşluktan dolayı alana küçük de olsa katkı sunabilceği düşünülen bu araştırma önemli görülmektedir.

### 1.5.Varsayımlar

1. Bu çalışmada incelenen filmlerin değerler bakımından veri içerdiği,
2. Uygulama sürecinde deney faktörleri (film) dışında, kontrol altında olmayan koşulların deney ve kontrol gruplarını eşit derecede etkilediği;
3. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerini etkilemediği;
4. Araştırmada kullanılacak filmlerin geneli yansıttığı,
5. Uygulama başlamadan önce öğretmenlerin deney ve kontrol gruplarını etkilemediği,
6. Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğini yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,
7. Deney ve kontrol gruplarının öğrenmedeki ilgi ve isteklerinin eşit olduğu,
8. Araştırmanın nitel boyutunda toplanan verilerin katılımcıların gerçek deneyimlerini yansıttığı,
9. Araştırmada kullanılan ölçeğin veri toplamada yeterli olduğu,

varsayılmıştır.

### 1.6.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kore Savaşı konulu filmler ile,
2. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi ile,
3. Tarih öğretim programında yer alan kök değerler ile,

sınırlıdır.

### 1.7.Tanımlar

**Değer:** Davranışlara yön veren, bir eylemin iyi veya kötü olduğuna karar veren toplumsal standartlar (Halstead ve Taylor, 2000), sosyal kontrol mekanizmaları için referans olabilecek ilkeler, inançlar veya ideallerdir (Özensel, 2021).

**Eğitim:** Kısaca kasıtlı kültürlenme süreci olarak tanımlanabilecek eğitim; bireyin davranış örüntülerinde deneyimler yoluyla ve olumlu yönde değişimler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1988).

**Değer Eğitimi:** Sosyokültürel öğelere anlam veren ilkeler, kurallar, standartlar, ölçütler veya inanışlar (Dönmez ve Uyanık, 2022) olarak tanımlanan değer kavramının belirli bir plan-program dahilinde formal olarak yeni nesillere aktarma sürecidir.

**Film:** Bir senaryonun tamamını içeren, bünyesinde görsel ve işitsel bilgi barındıran materyal. Sinemada gösterimi yapılan eser (TDK, 2018).

# BÖLÜM II

# ARAŞTIRMANIN KURUMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusu verilmiş, ayrıca problem durumu literatürde taranmış, ilgili kuramsal temellere yer verilmiştir. Bununla birlikte yine araştırmanın konusu ve problem durumu ile yakında ilişkili olabilecek ulusal ve uluslararası literatürde yer alan önemli çalışmalar özet olarak tanıtılmıştır.

## 2.1.Kuramsal Temeller

### 2.1.1. Değer Kavramı

Değer kavramı günlük hayatımızda sıkça kullandığımız eğitim, felsefe, sosyoloji gibi alanlarda da karşımıza çıkan bir kavramdır. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre günlük hayatta kullandığımız haliyle değer kavramı "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak tanımlanmaktadır. Yine TDK'ya göre bir başka tanımda değer kavramı "bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerleri kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü" olarak tanımlanmıştır. Hökelekli (2010) değer kavramını davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden, davranışlarımızın yerindeliğini, güzelliğini ölçmeye yarayan ilke, kural ve inançlar olarak tanımlamıştır.

Bireyler doğumdan ölüme kadar yaşamlarını planlar ve planları doğrultusunda hareket ederler. Planlarını yaparken de toplumsal, ahlaki ölçüt olarak değerlere başvururlar. Bu

değerler insanların yaşamlarına yön verir. Onlara neyin iyi neyin yanlış ya da neyin topluma uygun olup olmadığını bildirir. Bireyler de bu ölçütlere bağlı olarak davranışlarını düzenlerler (Aksoy, 2017). Bu tanıma göre değerler insanlar için birer yol gösterici gibidir. Değerler bütün toplumlarda ve kültürlerde vardır. Toplumlar kendi değerlerini kendileri oluşturur. Değerler uzun yıllar süren birikimler sonucunda oluşurlar ve gelecek nesillere aktarılırlar. Bu aktarım rastgele değil toplumların isteği doğrultusunda programlı olarak yapılır. Değerler değişime dirençlidir, toplumun birikimi sonucunda ortaya çıkar. Her toplumda aynı değerler bulunmasa da işlevleri insanların davranış ve inançlarına yön vermektir (Acun, Yücel, Önder ve Tarman, 2013). İnsanların inanışlarını, davranışlarını değiştirebilmek oldukça zordur. Değerlerin bunu yönetiyor olması değer kavramını oldukça önemli hale getirmiştir.

Toplumsal değerlere aykırı davranışlar toplum tarafından hoş karşılanmaz. İnsanlar toplum içinde değerler ile var olur. Toplumların ortak kabul ettikleri değerler vardır ve o toplumda bulunan insanlar bu değerleri benimsemek durumundadır. Bireyler değerlere aykırı davrandıklarında toplumdan soyutlanabilir. Değerlerine saygı gösteren, benimseyen bireyler ise toplum tarafından örnek gösterilir, takdir edilir. Toplumdaki değerler, bireyler arasında uyum sağlar, huzur ve refahı artırır. Toplumlarda değerlerin sarsılması insanları ahlaksızlığa, umutsuzluğa, boşluğa, huzursuzluğa ve yozlaşmaya götürür. Bunların sonucunda toplumlarda bozulmalar ortaya çıkar (Uçar, 2019). Değişen dünyamızda bu sorun kendini sıklıkla göstermektedir. Günümüzde ortaya çıkan toplumsal bozulmalar değerlerin kaybı ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple değerlere sahip çıkılmalı, doğru aktarımı sağlanmalı ve korunmalıdır (Aydın ve Gürler, 2012; Ekin, 2019).

Toplumlar gibi bireyler de bazı değerlere sahiptir ve bu değerler kişilere göre değişebilir. Bazı insanlar kişiliklerinde kötü değerleri de barındırırlar. Kötü değerler toplumdan bağımsız olarak oluşmuş olabilir. Bireyler tüm bu değerleri doğuştan ya da kalıtımla getirmez, çevrelerinden öğrenirler. Yani değerler öğrenilmiş olgulardır (Özel, 2015). Bu öğrenme süreci çevreden, kültürden, aileden bağımsız değildir ve eğitimle oluşur. Eğitim

ailede başlar ve okulla devam eder. Bu aşamada değerlerin benimsenmesi, korunması ve aktarılmasında toplumun temel yapı taşı aileye ve eğitim yuvası okullarımıza önemli görevler düşmektedir.

MEB de hazırladığı tüm öğretim programlarında değerlere önem vermiş ve değerlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Kişiler ve toplumlarca benimsenen birleştirici olgulardır.
- Kişilerin iyiliği için var olduğuna ve toplumların sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına inanılan standartlardır.
- Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- Normlara göre daha genel ve soyut özellik taşırlar (MEB, 2009).

### 2.1.2. Değerler Eğitimi

Eğitim hayat boyu devam eden bir süreçtir ve ailede temellerini oluşturur. Bireyler ailesinden ilk ayrıldığında okulla tanışır ve eğitim sürecinin büyük bölümü okulda devam eder (Sarıçam, 2021). "Değerler" terimi, davranışa rehberlik eden ve eylemlerin arzu edilebilirliğini değerlendirmek için standartlar olarak hizmet eden temel ilkeleri ve inançları ifade eder. Davranışları yönlendiren ve neyin arzu edilebilir olduğuna dair algıları şekillendiren temel ilkeler ve inançlar olarak tanımlanan değerler (Halstead ve Taylor, 2000), genç bireylerin karakter ve ahlaki gelişimlerinin şekillenmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır.

Değerler eğitimi sivil, ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel değerlerin geliştirilmesini kapsar ve karakter eğitimi ile yakından ilişkilidir (Lovat, 2011). Değerler eğitimi de ailede temellenir. Bireyler ilk olarak neyin doğru neyin yanlış olduğunu ailesinden öğrenir. Aile ortamında öğrenilmiş bir değerin değiştirilmesi çok güçtür. Burada ailenin sorumluluğu iyi birer model olarak değer öğretimi sağlamaktır. Ailenin ardından değer öğretimi, asıl amacına okulla kavuşur. Hem okul hem de ev ortamında ebeveyn katılımı ve rol modelliğinin, değerler eğitimi girişimlerinin etkisini güçlendirdiği ve artırdığı ortaya konulmuştur (Berkowitz, 2011). Etkili değerler eğitimi programları, öğrencilerin değerlere dayalı

yetkinliklerinin gelişimini modellemelerini ve kolaylaştırmalarını sağlayan öğretmenlere yönelik mesleki gelişimin önemini de vurgulamaktadır (Şahin, 2019; Adinkrah ve Fosu-Ayarkwah, 2020; Türkkahraman, 2014).

Bütünsel öğrenci gelişiminin kritik bir bileşeni olan değerler eğitimi, eğitim dünyasında giderek artan bir akademik ilgi ve öneme sahip bir konu olmuştur. "Değerler" terimi, davranışlara rehberlik eden ve bireylerin neyin iyi ya da arzu edilir olduğuna dair algılarını şekillendiren temel ilke ve inançları kapsayacak şekilde geniş anlamda kullanılmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000). Bu bağlamda değerler eğitimi, okullarda gençlerde olumlu, etik ve toplum yanlısı yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik kasıtlı çabaları ifade eder (Berkowitz, 2011). Son zamanlarda yapılan araştırmalar, değerler eğitiminin kişisel, duygusal, sosyal, ahlaki, manevi ve entelektüel gelişim de dahil olmak üzere çeşitli gelişim alanlarında olumlu öğrenci sonuçları için etkili bir görevi olduğunu ortaya koymuştur (Lovat, 2011). Literatürde tanımlanan başarılı değerler eğitiminin temel bileşenleri arasında etkileşimli pedagojiler, eğitimciler için mesleki gelişim, ebeveyn katılımı, rol model olma ve hizmet-öğrenme fırsatları yer almaktadır. Araştırmalar, değerler eğitiminin öğrencilerin akademik odaklanmaları, başarıları, sivil ve ahlaki değerlerin yanı sıra manevi, sosyal ve kültürel gelişimleri üzerinde önemli bir olumlu etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (Sar'in vd., 2022; Reid, 2019).

"Değerler" terimi, davranışa rehberlik eden ve sevgi, eşitlik, özgürlük, adalet ve doğruluk gibi belirli eylemlerin arzu edilebilirliğini değerlendirmek için standartlar olarak hizmet eden temel ilkeleri ve inançları ifade eder (Halstead ve Taylor, 2000). Genellikle manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişim ve karakter eğitimi gibi kavramlarla yakından ilişkili olan değerler eğitimi, bu değerlerin okul ortamında açıkça öğretilmesini ve geliştirilmesini kapsar (Saputra vd., 2020). Son araştırmalar incelendiğinde değerler eğitiminde diyaloğu, eleştirel düşünmeyi ve değerlerin gerçek dünya bağlamlarında uygulanmasını teşvik eden etkileşimli stratejilerin özellikle etkili olduğu görülmüştür (Berkowitz, 2011; Mondal, 2017; Pérez-Jorge vd., 2017). Etkili değerler eğitimi, öğretmenlere mesleki gelişim sağlamanın,

öğrencilerin değerlere dayalı yetkinliklerinin gelişimini modellemelerini ve kolaylaştırmalarını sağlamanın önemini de vurgulamaktadır (Adinkrah ve Fosu-Ayarkwah, 2020; Shrestha ve Gupta, 2019). Özellikle öğrenciler, değerler eğitimi bağlamında öğretmenlerin model ve mentor olarak çok önemli bir rol oynadıklarını ifade etmiş (Arthur, 2011) ve öğretmenlerin pedagojik uzmanlıklarının yanı sıra istenen değerleri somutlaştırma ve aktarma becerilerinin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca okul topluluklarının doğasında var olan çeşitlilik ve çoğulculuğun tanınmasının önemini ve ortak bir değerler çerçevesi oluşturmak için müzakereye dayalı, demokratik karar alma süreçlerine dahil olma ihtiyacını vurgulamaktadır (Tibbitts, 2019). Bu yaklaşım, değerler eğitiminin öğrenci nüfusunun kendine özgü kültürel bağlamlarına ve ihtiyaçlarına yanıt vermesini sağlamaya yardımcı olurken aynı zamanda sosyal uyumu ve ortak bir amaç duygusunu da teşvik eder. Değerler eğitimi, kanıta dayalı uygulamaları benimseyerek ve öğretmenlerin ve daha geniş öğrenci topluluğunun kritik rolünü kabul ederek, yeni nesil ilgili, etik ve şefkatli vatandaşları yetiştirmek için güçlü bir araç olarak hizmet edebilir (Koehler vd., 2020).

Akbaş (2008) ve Bacanlı (2006)'ya göre etkili bir değer öğretimi için okullar geleneksel yapıdan uzaklaşmalı değişime gelişime ayak uydurmalıdır. Değerler eğitimi okulların amaçlarından biri olmalı, eğitim sisteminin yapı taşı olarak görülmelidir. Okullar değerler eğitimi açısından zengin öğrenme ortamları olmalıdır. Okullar, değerler eğitimine yönelik araştırma temelli, kapsayıcı ve öğrenci merkezli yaklaşımları benimseyerek modern dünyanın karmaşıklıklarıyla başa çıkabilecek donanıma sahip, etik, toplum yanlısı ve akademik odaklı bireyler yetiştirebilir. Değerler eğitimi, kanıta dayalı uygulamaları benimseyerek yeni nesil çevresine ilgili, etik ve sorumlu vatandaşların yetiştirilmesinde güçlü bir araç olarak hizmet edebilir (Lovat, 2011; Gülerce ve Yapar, 2020). Araştırmalar, okul topluluklarının doğasında var olan çeşitlilik ve çoğulculuğun tanınmasının önemini ve ortak bir değerler çerçevesi oluşturmak için tartışmaya dayalı, demokratik karar alma süreçlerine olan ihtiyacını da vurgulamaktadır (Arthur, 2011; Şahin, 2019). Bu yaklaşım, değerler eğitiminin öğrenci gruplarının kendine özgü kültürel bağlamlarına ve ihtiyaçlarına

duyarlı olmasını sağlamaya yardımcı olurken aynı zamanda sosyal uyumu ve ortak amaç duygusunu da teşvik eder (Tibbitts, 2019). Öğrenmede olduğu gibi değerlerin de öğrenciler tarafından keşfedilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilere işbirlikli öğrenme ortamları sağlanmalıdır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap veren programlar hazırlanmalı, değerler bu programlar açık ya da örtük bulunmalıdır. Öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili bilgilendirmeler yapılmalı, materyal desteği sağlanmalıdır. Öğretmenin model ve mentor olarak merkezi bir rol oynadığı etkili değerler eğitimini odak noktasına alan dersler, öğrenci davranışları üzerindeki etkisini ve uygulanmasını anlamak için güçlü bir alan sağlamaktadır (Naelofaria ve Siregar, 2020; Halstead ve Taylor, 2000). Öğretmenler, değerler eğitimini akademik içerikle uyumlu hale getirerek ve değer odaklı bir okul ortamını teşvik ederek öğrenciler için daha tutarlı ve etkili bir öğrenme deneyimi yaratabilirler (Mondal, 2017).

Eğitim sisteminin önemli parçalarından birisi de dönüt değerlendirme çalışmalıdır. Mevcut literatür, değerler eğitiminin gençler arasında olumlu, etik ve prososyal eğilimleri teşvik etmedeki önemini vurgulamaktadır (Berkowitz, 2011). Bu nedenle öğrencilere aktarılan değerler kontrol edilmelidir. Uygulamaya davranışa dönük geri bildirim verilmelidir. Değer eğitimi bireysel değil sosyal bir süreçtir (Ulusoy ve Dilmaç, 2022). Geleneksel değer öğretimi günümüze oldukça uzak bir yaklaşımdır. Bireyler değerleri toplumdan etkilenerek öğrenirler. Bu öğrenme sürecinde toplumla iş birliği ve karşılıklı iletişim halindedir. Taklitle değer öğrenimi bu ortamda kendini gösterir.

Etkili değerler eğitimi programları genellikle doğrudan öğretim, değerlerin açıklanması ve değer analizi gibi bir dizi öğretim yaklaşımını içerir (Halstead ve Taylor, 2000). Bu metodolojiler öğrencilerin kendi değerlerini eleştirel bir şekilde incelemelerine, etik muhakeme konusunda daha derin bir anlayış geliştirmelerine ve sorumluluk ve eylemlilik duygusu geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca değerler eğitiminin, bağımsız bir konu olarak ele alınmak yerine daha geniş bir müfredat ve okul kültürü içine yerleştirilmesi gerektiğini öne sürülmektedir (Veugelers ve Vedder, 2014; Şahinkayası ve Kelleci, 2013; Ülavere ve Veisson, 2015). MEB öğretim programlarındaki genel amaçlara baktığımızda okulların

sadece akademik başarı sağlamayı hedefleyen kurumlar olmadığını aynı zamanda bireylere ahlaki ve insani değerleri öğretmeyi amaçladığını görürüz. Okulların buradaki amacı topluma, insanlığa yararlı, değerleri olan bireyler yetiştirmektir. MEB bu amaçlara dönük programlar hazırlamakta ve değerleri programlara yerleştirmektedir.

Bireye yönelik değerler eğitiminin önemli bir basamağı ilkokul kademesidir. Birey topluma ve yaşama ilkokulda hazırlanır ve kişilik özelliklerinin temeli bu kademede oluşur. "Saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik, adalet" gibi evrensel değerlerin temelleri ilkokulda atılır (Tosun, 2021). Birey bu kademede benimsediği değerleri ileride yaşamına yön vermede kullanır. Nasıl ki ailede başlayan eğitimde ailenin sorumlulukları var ise devamında okullarda da öğretmenlerin sorumlulukları bulunur. Öğretmenler değer öğretiminde öğrencilere kılavuzluk, rehberlik etmeli ve birer rol model olmalıdır. Öğrencilere değerlerle ilgili sorumluluklar vermeli öğrencilerini cesaretlendirmelidir. Öğrencilere ortaklaşa çalışma fırsatları tanımalıdır. Bunların yanında değerleri empoze etmekten cezayla değer öğretimine başvurmaktan kaçınmalıdır. Değerlerin içselleştirilebilmesi için keşfederek öğrenme yapılmalıdır. Değerler eğitimi devletlerin de politikalarından birisidir. Devletler vatandaşlarına belli değerleri kazandırmaya çalışır. Bunu kimi zaman örtük olarak uzun vadede gerçekleştirmeyi planlar. Kimi zaman da devletin vatandaşına kazandırmayı istediği değerler eğitim programlarında planlı bir şekilde yer alır. Bunları ders programlarında görebiliriz. Örneğin ülkemizde Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersinde açıkça değerlere yer verilmektedir (Erbaş, 2015).

Dünyada değerler eğitimi II. Dünya Savaşından sonra önem kazanmıştır. Savaşta toplumların değerlerinin dünya çapında nelere mal olduğu fark edilmiştir. Aynı zamanda bozulan toplum yapıları için değer öğretimi bir çözüm yolu olarak görülmüştür. Ülkemizde ise değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar 2004 yıllarında başlamış ve programlarda yer almıştır (Ulusoy ve Arslan, 2016). 2008 yılında MEB tarafından başlatılan Değerler Eğitimi Projesiyle değerler öğretim programlarında detaylı olarak ele alınmış öğretmenlere değer öğretimiyle ilgili uygulama örnekleri hazırlanmıştır (Erbaş, 2020).

### 2.1.3. Değer Öğretim Yaklaşımları

Değerler ve değer öğretimi konusunda farklı tanımlar ve görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerin ortak tarafı ise değerlerin yeni nesillere aktarılmasıdır. Değerler yeni nesillere aktarılırken belli yollar ve görüşler izlenir. Değer öğretim yaklaşımları bu farklı yolları temsil eder ve hangi değerin nasıl aktarıldığı, hangi görüş benimsendiği, kazanılıp kazanılmadığı üzerinde durur.

Değer öğretiminde literatürde de kullanılan farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımların kimisi değerlerin doğrudan öğretimine odaklanırken kimisi akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık vererek değerleri bir düşünme ve karar verme süreci olarak kazanmaya yöneliktir. Bu değerlerin bazıları ders programlarında yer alırken bazıları da açık ve örtük tüm programları kapsamaktadır (Doğanay, 2012).

Bu alandaki araştırmacılar değer öğretimi konusunda farklı yaklaşım türleri ortaya koymuştur. Doğanay (2012) değer öğretim yaklaşımlarını, değerlerin doğrudan öğretimi, değer analizi, ikilem tartışması, değer eğitiminde bütüncül yaklaşım (Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları), karakter eğitimi olarak incelemiştir. Yine Superka ve Johnson (1976) değer öğretimi yaklaşımlarını değer aşılama, ahlaki gelişim, değer analizi, değer açıklama ve eylemle öğrenme olarak sunmuştur.

Değerler eğitiminin yapıldığı eğitim sistemimizde öğretmenler tarafından bu yaklaşımların kullanılması kolaylıklar sağlayabilir. Öğretmenler hangi değerin nasıl sunulması gerektiğini, değerlerin hangi konularla ilişkili olabileceğini yaklaşımlar sayesinde öğrenebilir. Çalışmada literatürde üzerinde en çok durulan değer telkini, değer analizi, ahlaki ikilem, değer açıklama/belirginleştirme ve eylem öğrenme yaklaşımları üzerinde durulmuştur.

#### 2.1.3.1. Değer Aktarımı/Telkin Yaklaşımı

Eğitimde geleneksel değer açıklama ve telkin yaklaşımı, insan öğretme ve öğrenmesinin en eski biçimlerine kadar uzanan derin tarihsel köklere sahiptir (Drake ve Reid, 2020). Bu geleneksel yöntem, kendilerine aktarılan değerleri ve inançları özümsemesi ve içselleştirmesi beklenen öğrencinin pasif rolü ile karakterize edilir. Bu yaklaşımda, önceden öğrenilen deneyimler ve bunların sonucunda ortaya çıkan değerler sorgulanamaz doğrular olarak kabul edilir (Efgivia vd., 2021). Değer açıklama, telkin yaklaşımı geleneksel, öğrenicinin pasif olduğu temellere dayanır. Kökeni insanlık tarihi kadar eskidir. Çünkü insanların öğretim olarak en sık başvurduğu ve en eski yöntem telkin yöntemidir. Bu yaklaşımda daha önce öğrenilmiş tecrübeler, yaşanışlar ve bunların sonucunda ortaya çıkan değerler doğrular olarak kabul edilir. Bu doğrular öğrenici kişinin davranışını şekillendirme ve belirlenmiş doğrulara yönelik alışkanlık kazandırmayı hedefler. Bu yaklaşımda öncelikle verilecek değer belirlenir ve bir program içerisinde hedeflenen değer kazandırılmaya çalışılır (Doğanay, 2012). Önceden belirlenmiş bu doğrular, öğrenenin davranışını şekillendirmeyi ve belirlenen değerlere alışkanlık haline getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşımın kökenleri, öğretmenlerin toplumun kalıtsal bilgisini öğrencilerine aktarmaktan sorumlu otoriter figürler olarak görüldüğü ve bu bilgileri ezberlemeleri ve yeniden üretmeleri beklenen eski zamanlara kadar uzanmaktadır (Kaur ve Kumar, 2009). Bu geleneksel yaklaşım, küresel olarak birçok eğitim sisteminde yerleşik olmaya devam etmektedir. Ancak eleştirel düşünme, yansıtıcı öğrenme ve bilginin öğrenen tarafından aktif olarak yapılandırılmasına vurgu yapmaması nedeniyle eleştirilmektedir (Mondal, 2017). Ayrıca bu yaklaşım, öğrencilerin eğitim içeriğinin nasıl seçileceği, düzenleneceği ve sunulacağı konusunda farklı tercihlere sahip olabileceği kültürel çeşitliliğe sahip ortamlarda sorunlu olabilir (Kurek, 2016). Eğitimde geleneksel değer açıklama ve telkin yaklaşımının dayanıklılığı, farklı bağlamlarda öğretme ve öğrenme uygulamalarını şekillendiren kültürel çerçevelere bağlanabilir. Örneğin, Hindistan'da hiyerarşik sosyal yapı, bilginin kolektif olarak keşfedilip onaylandığı algısı ve eğitimcinin rolünü tanımlayan görev duygusu, bu geleneksel modelin sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Clarke, 2003). Öğretmenler

genel doğrular olarak kabul edilen bu değerleri öğrenciye anlatırlar. Öğrenciler pasif durumdadır ve görevleri anlatılanı sorgusuz mutlak doğru olarak kabul etmek bu doğrultuda davranışlarını düzenlemektir. Bu yaklaşıma göre öğretmen merkezdedir ve yapı olarak tümdengelim yaklaşımı benimsenir. Öğretmen bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarır. Bu yaklaşım anlatım, gösteri, alıştırma-tekrar yapma, soru sorma gibi yöntemler içerir (Ulusoy ve Dilmaç, 2022). Bu yaklaşımın etkili kullanılmasında öğrenci katılımı önem taşır. Ne kadar öğrenci pasif durumda olsa da değerleri içselleştirecek onlardır.

Eğitim uygulamalarında reform yapma ve daha öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelme çabaları olsa da geleneksel modelin kökleşmiş doğası anlamlı değişikliklerin uygulanmasında önemli zorluklar ortaya çıkarmıştır. Dünya gelişmeye devam ettikçe, geleneksel değer açıklama ve telkin yaklaşımını yeniden değerlendirme ve eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı ve öğrencinin bütünsel gelişimini teşvik eden alternatif pedagojik yöntemleri keşfetme ihtiyacı giderek daha fazla kabul görmektedir (Saavedra ve Opfer, 2012).

Okul çağı dönemi davranış ve ahlak kurallarının temeli oluşturulur. Telkin yaklaşımının erken çocukluk ve erginlikte kullanılması öğrencide temel ahlak ve davranışları oluşturmak ve öğrencinin sorgulamadan bunları yaşamında kullanmasını sağlamak olarak görülebilir. Aynı zamanda bu dönem öğrencilerinin gelişim süreci düşünüldüğünde sorgulama, eleştirme, akıl yürütme gibi becerileri istenen seviyede kullanamamaktadır. Bu açıdan da bakıldığında değer telkini daha alternatif gözükmektedir.

Bu yaklaşımın metotlarından bir tanesi de model alma olarak görülür. Öğrenciler model aldıkları yetişkinler ve öğretmenlerinin davranışlarını sorgulamadan kendi yaşamlarına uygularlar. Kazanımlar ve öğretmenin değerleri uyumlu olduğunda telkin yaklaşımı daha işlevsel olarak kullanılabilir. Telkin yaklaşımıyla değer öğretiminde bazen doğrudan eğitim, okunabilir şiirler, fabllar, öyküler, masallar kullanılabilir (Ulusoy ve Dilmaç, 2022). Bu yöntemler öğretmenler tarafından somutlaştırılmalı ve öğretim materyalleriyle desteklenmelidir. İlkokul kademesi düşünüldüğünde değer aktarımı yöntemi öyküler

aracılığıyla kullanılabilir. Hayat bilgisi dersinde öğrencilere kahramanlık kavramıyla verilecek "vatanseverlik" değer öğretiminde öğrencilere kavramla ilgili öykü okunabilir. Ancak değeri doğrudan söylemek ya da öğretici bir dil kullanmak yapılan değerler eğitiminin olumsuz sonuçlar doğurmasına yol açabilir.

Telkin yoluyla değer öğretimi yaklaşımında birbiri ardına gelen belli basamaklar vardır. Bu basamaklar şunlardır (Ulusoy ve Dilmaç, 2022).

- Telkin edilecek değeri belirleme.
- Değer seviyesini belirleme.
- Davranış amacı belirleme
- Uygun yöntemin seçilmesi.
- Uygulama.
- Değerlendirme.

#### 2.1.3.2. Değer Açıklama/Belirginleştirme Yaklaşımı

Değer açıklama yaklaşımı 1960'larda ortaya çıkmış ve önem kazanmıştır. John Dewey'in çalışmalarından ve hümanistik teoriden esinlenmiş ve Louis Raths, Merrill Harmin, Howard Kirchenbaum ve Sidney Simon gibi eğitim teorisyenleri tarafından geliştirilmiştir (Rescher, 1967). Öğrenenin pasif rolüne dayanan geleneksel değer açıklama ve telkin yaklaşımının aksine, değer açıklama yaklaşımı öğreneni değer geliştirme sürecinde aktif bir aktör olarak görür (Mondal, 2017; Xue-min, 2022). Bu yaklaşımın amacı, bireylerin kendi değerlerini netleştirmelerine ve kişisel değerlerine dayalı bilinçli kararlar almalarına yardımcı olmaktır (Evans, 2005). Önceden öğrenilmiş deneyimleri ve bunların sonucunda ortaya çıkan değerleri değişmez doğrular olarak kabul eden geleneksel yaklaşımın aksine, değer açıklama yöntemi öğrenenin aktif rolünü vurgular ve hem kendi hem de başkalarının değerlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini, takdir etmelerini ve geliştirmelerini sağlar. Bu yöntem, öğrencilerin tartışmaya aktif olarak katılmalarına, derinlemesine düşünmelerine ve kendi bakış açılarına ulaşmalarına olanak tanıdığı için özellikle iki uç bakış açısına sahip karmaşık konulara uygulanabilir (Meyer, 2023). Genel olarak değerler eğitimi, öncelikle

inanç okullarındaki dini gündemlerle ilişkilendirilmekten, etkili pedagojik uygulamalarla ilgili güncellenmiş araştırmaların merkezinde yer almaya doğru evrilmiştir (Lovat vd., 2010). Değer açıklama yaklaşımı, çocuklar da dahil olmak üzere bireylerin dünyanın nasıl işlediğine dair kendi teorilerini oluşturdukları ve değer eğitiminin önceden belirlenmiş değerleri aktarmak yerine bu süreci kolaylaştırması gerektiği felsefesine dayanmaktadır (Mondal, 2017). Bu, değerlerin yalnızca açık ve sistematik bir şekilde öğretilmesi değil, aynı zamanda eğitim ortamının da öğretilen değerleri yansıtacak ve içerecek şekilde tasarlanması anlamına gelmektedir (Reid, 2019). Yaklaşımın temeli birey için yaşamında neyin değerli olduğunun belirlenmesi ve bunu neye göre belirlediğidir. Bireyler bu süreçte kendi düşüncelerinin, tutumlarının, ilgilerinin farkına varırlar. Aynı zamanda değer açıklama yaklaşımı bireylerin karar alma süreçlerini de etkiler. Bireyler kendisi için değerli olanı belirler, seçimler yapar ve seçimlerini değerlendirir. Değer telkini yaklaşımından farklı olarak burada dayatma, aktarma gibi yöntemler ve mutlak sorgulanamaz doğrular söz konusu değildir. Bu yaklaşımda doğru, kişinin kendi seçimidir ve durumdan duruma değişebilir. Seçme aşamasında birey zihinsel süreçlerini kullanır ve pasif konumda değildir. Bu yaklaşımda öğrenciler zihinsel süreçleri kullanarak kendi değer seçimlerine odaklanırlar. Öğretmenler doğrudan değeri empoze etmezler. Bu yaklaşımda öğrenci kendi değerini seçebilir. Telkin yaklaşımında olduğu gibi seçilmiş değer öğrenciye verilmez. Öğretmen öğrenci için önemli olan değerleri öğrenciye seçme yoluyla aktarır ve öğrenciler seçimlerini değerlendirir. Öğretmenler öğrencilerin seçimleri konusunda yardımda bulunurlar (Mondal, 2017; Xue-min, 2022).

Yaklaşımın kurucuları kabul edilen Raths, Harmain ve Simon (1978) göre değer açıklama yaklaşımında başarıya ulaşabilmek için üç farklı aşamadan geçmek gerekmektedir. Doğanay (2012) da bu üç aşamayı temel alan yedi aşamalı bir süreç ortaya koymuştur.

A. Seçme

1. *Çocukları özgürce seçim yapmaları için cesaretlendirme*
2. *Alternatifler arasından seçim yapabilme*

3. *Her alternatifin sonuçlarını değerlendirdikten sonra seçebilme*

B. Ödüllendirme

4. *Değerli ve önemli olan şeyi ödüllendirme*
5. *Özgürce seçilen bir değeri söyleyebilme*

C. Hareket

6. *Seçilen değerle ilgili tutarlı davranış sergileme*
7. *Davranışı tekrar halinde kararlı olarak sürdürme*

Bu yaklaşımda öğretmen belirli bir değeri öğrenciye kazandırmaya çalışmaz. Öğrencinin değeri kazanması için yönlendirmelerde bulunur. Öğrencilerin kendi değerinin farkına varmasına yardımcı olabilecek önerme ya da sorulardan yararlanılır (Öztürk, 2017). Bu sorular öğrencinin seçimlerine ve seçimleri üzerinde düşünmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Değer açıklama yaklaşımı öğretmene de birçok metot sunar. Bu metotlar; rol yapmaya dayalı oyunlar, dramalar, sınıf dışı etkinlikler, küçük grup tartışmaları, düşünce kâğıtları, tümevarım ve problem çözme gibi metotlardır (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

#### 2.1.3.3. Değer Analizi

Bu yaklaşımın en belirgin özelliği akılcı, bilimsel yöntem ve rasyonel süreçlerin kullanılmasıdır. Bu yaklaşıma göre öğrencilere karşılaştığı değerler problem durumu olarak görülür ve öğrenci bu problemi çözmek için bilimsel, akılcı ve mantıksal düşünme süreçlerini kullanır. Bu yaklaşım telkin ve karar verme yaklaşımlarından farklı olarak bilimsel bilgiyle, rasyonel bir şekilde hareket edilmesini savunur (Meydan, 2014).

Yaklaşımda öğretmen öğrenciye problem durumunu verir. Öğrenci buradan sorunu tespit eder. Ardından sırasıyla sorunu açıklar, sorunla ilgili bilgi toplar, bilgileri analiz eder, alternatifler belirler, alternatifler arasından seçim yapar ve seçimini uygular. Geri dönüt olarak süreci de değerlendirir (Akbaş, 2008). Demirhan-İşcan'a (2007) göre, değer analizi yaklaşımının temel hedefi, öğrencilerin değerlere ilişkin konularda mantıksal çerçevede bilimsel analizler yapmalarına, kendi değer yargılarını ortaya koymalarına ve bunlar arasında karşılıklı bağlantılar kurmalarına yardım etmektir. Bu yaklaşım, öğrencilerin

karşılaştıkları değerler hakkında kararlar verirken mantıksal düşünme ve bilimsel araştırma sürecini kullanmalarına yardımcı olur (Sarı, 2007).

Bu yaklaşıma göre öğrenci aktif bir öğrenme rolü üstlenir. Genellikle sosyal alanda verilen konular öğrencinin sosyal alana çoklu bir bakış açısı getirmesini sağlar. Öğrenci mantıksal süreçleri sosyal konular içerisinde pekiştirir. Öğrenci değer kazanırken bir araştırmacı gibi veriler toplar, analiz eder, kanıtlar oluşturur. Tüm bunlar öğrencinin bilimsel düşünme becerilerini geliştirir (Ulusoy ve Dilmaç, 2022). Değer analizi yaklaşımı, ister okul ortamında ister okul dışında olsun, öğrenci davranışlarına ilişkin kuralcı rehberlik sağlama fikrini reddeder. Bunun yerine, bu yaklaşım değerleri anlama ve inceleme sürecini vurgular (Lovat vd., 2010). Önceden edinilmiş deneyimlerin, inançların ve değerlerin körü körüne mutlak doğrular olarak kabul edilmemesi gerektiği inancına dayanır. Bu yaklaşım daha ziyade, öğrencileri kendilerinin ve başkalarının değerlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmeye, daha etkili iletişim kurmaya ve daha bilinçli kararlar almaya teşvik eder (Mondal, 2017). Bilimsel düşünme adımlarının uygulanması, analitik ve gerçekçi düşünmeyi gerektirdiğinden, öğrencilerin belirli bilişsel yeteneklerle donanık olmaları ve duygusal davranışların ön planda tutulmamasını gerektirir (Doğanay, 2012).

Değer analizi yaklaşımı, değerlerin statik olmadığını, aksine dinamik olduğunu ve çeşitli faktörler tarafından şekillendirildiğini kabul eder. Sonuç olarak bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının değer sistemlerini anlama, analiz etme ve yansıtma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Komarova vd., 2020). Bu yaklaşımda eğitimcinin rolü, önceden belirlenmiş bir değerler dizisini empoze etmek değil, eleştirel düşünmeyi, açık diyaloğu ve kendini yansıtmayı teşvik eden bir ortam yaratmaktır. Değerler eğitimine yönelik bu bütüncül yaklaşımın, akademik başarı ve olumlu okul iklimi de dahil olmak üzere öğrencilerin genel gelişimine katkıda bulunduğu gösterilmiştir. Sonuç olarak değer analizi yaklaşımı, geleneksel "telkin" modelinden uzaklaşarak daha öğrenci merkezli,

iş birliğine dayalı ve dönüştürücü bir sürece doğru ilerleyerek eğitimde değerleri ele almanın daha incelikli ve güçlendirici bir yolunu sunmaktadır (Berkowitz, 2011).

Değer analizi yaklaşımında öğretmenin rolü öğrencinin bilimsel süreçleri kullanabilmesi için uygun koşulları oluşturmasıdır. Bu yaklaşıma göre sınıfta kullanılabilecek metotlardan birisi küçük ve büyük grup tartışmalarıdır. Tartışma yöntemleri öğrencilerin mantıksal düşünmelerine, akıl yürütmelerine, karar almalarına, farklı bakış açılarını görmelerine ve değerlendirmelerine olanak sağlar.

Değer analizi yaklaşımı, öğrencilere okul ortamında veya dışında nasıl davranılmasına ilişkin tavsiyelerde bulunmaya karşı çıkar. Bunun yerine, karşılaşılan sorunların sebeplerini kanıtlarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyar. Değerler analizi yaklaşımı, öğrencilerin bir problemi farketmesi, bu probleme ilişkin bilgi toplaması ve olası çözüm yollarını bulması gibi bilimsel düşünme süreçlerinin kullanıldığını göstermektedir (Erbaş, 2020).

Ahlaki muhakeme yaklaşımı gibi değer analizi yaklaşımı da bilimsel düşünmeyi önceler. Ahlaki muhakeme yaklaşımı, bilişsel ahlaki ikilemlere odaklanır; değer analizi yaklaşımı ise sosyal değerlere ilişkin konulara odaklanır. Bununla birlikte, değer analizi yaklaşımında incelenecek konuların ahlaki muhakemeyi harekete geçirebilecek, ahlaki prensiplerle ilişkisi kolayca kurulabilecek konular olması gerektiği belirtilmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

#### 2.1.3.4. Ahlaki Gelişim/İkilem Tartışması

Ahlaki gelişim/ikilem tartışması yaklaşımı Kohlberg'in ahlaki gelişimi açıklamak üzere ortaya koyduğu hikayeler, olaylar temeline dayanır. Kohlberg çalışması için kişilere değişik öyküler, olaylar vermiş ve bu olaylarla ilgili kararlar vermelerini istemiştir. Olayların bir doğrusu ya da yanlışı yoktur. Kohlberg'e göre önemli olan bu seçimi yapma gerekçesidir. Bu gerekçelere göre de kategoriler oluşturmuş ve ahlak gelişimini üç düzey 6 evreye bölmüştür. Bu yaklaşıma göre temel amaç öğrencilerin kendilerine ahlaki ilkeler oluşturmalarıdır. Bu yaklaşım, ahlak eğitiminin değerleri aktarmaya değil, öğrencilerin

kendi ahlaki muhakeme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaya odaklanması gerektiğini vurgular. Kohlberg'in teorisi, ahlak eğitiminin sadece önceden belirlenmiş ahlaki değerleri aktarmak yerine, ahlaki tartışmayı kolaylaştırmaya ve öğrencileri ahlaki muhakeme yapmaya teşvik etmeye odaklanması gerektiğini öne sürer. Değer açıklama, telkin yaklaşımı ise öğrenenin pasif rolüne odaklanan daha geleneksel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenenin davranışlarını şekillendirmeyi ve önceden belirlenmiş doğrulara yönelik alışkanlıklar edinmesini sağlamayı amaçlar (Ísaksson, 1979; Aron, 1977). Kohlberg'in ahlaki gelişim yaklaşımı, bireysel akıl yürütmeye fazla odaklandığını ve ahlaki gelişimde sosyal ve kültürel faktörlerin rolünü yeterince dikkate almadığını savunan bazı filozoflar ve eğitimciler tarafından eleştirilmiştir (Snarey ve Pavkov, 1991). Bonhoeffer'in yaklaşımı ise ahlaki karar verme sürecinde toplumun ve sosyal bağlamın önemini vurgulamaktadır (Bergman, 1974). Bu eleştirilere rağmen Kohlberg'in teorisi ahlak eğitimi alanında geniş çapta etkili olmuş ve bir dizi eğitim deneyine ilham vermiştir (Ísaksson, 1979). Nihayetinde, ahlak eğitimine yaklaşım seçimi, eğitim sisteminin ve bireysel öğretmenin özel hedeflerine ve değerlerine bağlı olacaktır.

Bu yaklaşımın temel amacı, insanlara düşünme ve karar verme yeteneği vererek değer öğretimini gerçekleştirmektir. Sınıf içi ahlaki muhakemenin uygulanmasında, küçük gruplarda kısmen yapılandırılmış tartışmalar yürütülür (Meydan, 2014). Bir örnek olay kullanarak ve gruplar oluşturarak, öğretmen çocukları ahlaki olarak ikilemde bırakan bir durumla karşılaştırır. Örnek bir durumda, gruplara en uygun davranışın hangisi olduğunu tartışmaları istenmektedir. Örnek olaylardaki ikilemler, çocukların gelişim düzeylerine göre çözülmektedir (Ryan ve Bohlin, 1999; akt. Akbaş, 2008).

Bu yaklaşıma göre öğrenciye karşılaşabileceği ya da yaşayabileceği olaylar verilir. Bu örnek olayda iki farklı değer birbiriyle çatışmaktadır. Olayla ilgili soru sorulur. Öğrenci düşünme süreçlerini kullanır ve kendisi için doğru olanı seçer. Ardından bu seçiminin nedeni ve gerekçesi sorulur. Öğrenci kendi ahlaki ilkelerini belirler. Burada önemli olan öğrencinin verdiği cevap değil bu cevaba giderken kullandığı düşünme sebepleridir. Kaymak ve

Akça'ya (2020) göre bu yaklaşımın sınıftaki olmazsa olmaz yöntemi tartışmalardır. Bunun yanında, örnek olay, küçük ve büyük grup tartışmaları da kullanılabilir.

Savage ve Armstrong (1996), bu yaklaşımın okul ortamında uygulanışı ile ilgili altı adımdan oluşan bir model önermişlerdir (Akt. Keskin, 2008). Bu adımlar:

a) Sınıftaki öğrencilerin ilgisini çekebilecek, çevrelerinde karşılaşabilecekleri ikilemler tespit edilip seçilmelidir. Bu ikilemler, film, video veya benzeri yöntemlerle verilebilir.
b) Öğrencilerin karşılaştıkları bu ikilemlerle ilgili kararları gerekçeleriyle birlikte yazmaları söylenir. Daha sonra grup oluştururlar.
c) Grup oluşturan öğrenciler, seçtikleri kararların gerekçelerini akranlarına paylaşırlar ve tartışma ortamında bu kararları değerlendirirler.
d) Öğretmen tartışmayı yönetir.
e) Tartışma sonunda reddedilen kararların neden reddedildiğine dair açıklamalar yapılması istenir.
f) Öğretmen son adımda ise her öğrencinin kendi aldığı kararı kanıtlarla desteklemesini ister.

#### 2.1.3.5. Eylem Öğrenme Yaklaşımı

Eylem öğrenme yaklaşımı diğer yaklaşımlara göre daha uygulamaya dönük bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler kendi değerlerini yaparak yaşayarak öğrenirler. Bu sebeple sadece sınıf içerisine değil sınıf dışı süreçlere de dayanır. Öğrenciler toplum içerisinde değerlerle ilgili davranışlarda bulunurlar. Davranışlarının sonuçlarını toplumsal olarak test ederler ve sonuca göre değeri içselleştirirler. Bu yaklaşım toplumsallığı dolayısıyla öğrencilere sosyalleşme ve toplumsal iletişim fırsatı da tanımaktadır. Öğrenciler kendi değerlerini toplum içerisinde görürler. Değerleriyle ilgili toplumdan dönüt alırlar. Toplumun değerlerini de tanıma fırsatı yakalarlar (Başar, 2015; Ulusoy ve Dilmaç, 2022).

Bu yaklaşımda öğretmenin rolü rehber görevinde öğrencilere sınıf dışı öğrenme ortamları yaratmaktır. Öğrencileri kendi değerlerini deneyerek, yaparak yaşayarak görmeleri konusunda cesaretlendirmelidir. Kullanılabilecek metotlar sınıf içi uygulamalara ek olarak sınıf dışı iletişime ve iş birliğine dayalı projeler, yaparak yaşayarak öğrenme ortamları olabilir. Eylem öğrenme yaklaşımı, geleneksel değer açıklama yönteminde bulunmayan avantajlar sunar. Geleneksel yaklaşım öğrenilecek değerleri önceden tanımlar ve öğrencilerin bunları içselleştirmesini beklerken, eylem öğrenme yaklaşımı öğrenciyi değer öğrenme sürecine aktif bir katılımcı olarak dahil eder (Destari vd., 2023; Şahin, 2019). Öğrenciler kendi deneyimleri ve sosyal etkileşimleri aracılığıyla değerleri kendileri belirler. Araştırmalar, eylem öğrenme yaklaşımının liderlik gelişimi için etkili olduğunu göstermiştir. (Walia ve Marks-Maran, 2014). Bu yaklaşım, değerlerin sadece pasif bir şekilde aktarılmadığı, bireysel deneyimler ve yansımalar yoluyla aktif olarak inşa edildiği fikrine dayanmaktadır. Öğrencileri gerçek dünyada sorun çözmeye ve eylemlerinin altında yatan değerleri ve ilkeleri eleştirel bir şekilde incelemeye teşvik eder (Gamage vd., 2021). Araştırmalar, eylem öğrenme yaklaşımının liderlik bilgi ve becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Geleneksel değer açıklama yöntemi önceden belirlenmiş bir dizi değeri etkili bir şekilde aktarabilirken, eylem öğrenme yaklaşımı değer öğrenme sürecinde daha fazla esneklik ve kişiselleştirme sağlar (Xuezhen, 2022). Bu, özellikle bireylerin değişen durumlara uyum sağlaması ve yanıt vermesi gereken günümüzün dinamik dünyasında geçerlidir. Genel olarak, eylem öğrenme yaklaşımı, geleneksel değer açıklama yaklaşımına kıyasla daha dinamik ve ilgi çekici bir değer öğretme yöntemi sunmaktadır. Özetle, eylem öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin değerlerin içselleştirilmesi sırasında aktif olarak katılmalarını ve sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlayan daha pratik ve etkili bir değer eğitimi aracıdır.

### 2.1.4. Öğretim Programlarında Değerler

Öğretim programlarında 10 adet kök değer benimsenmiş ve bu değerler ayrı birer kazanım olarak verilmeyip tüm programların içerisine yedirilmiştir. Programlarda belirtilen kök

değerler şunlardır: “Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik”. Aşağıda her bir kök değer açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 2.1.4.1. Adalet Değeri

Etkili değerler eğitimi, kök değerleri bir bütün olarak eğitim sistemine entegre etmeli, sadece öğretilmelerini değil aynı zamanda öğrencilerin kalplerine ve zihinlerine aşılanmalarını sağlamalıdır (Mondal, 2017). Bu değerlerin en önemlilerinden biri, adalet, eşitlik ve tüm bireylerin ahlaki ilkelerini kapsayan adalettir (Halstead ve Taylor, 2000). Adalet, her bireyin doğuştan gelen onurunu korumak ve hiç kimsenin temel haklarından mahrum bırakılmamasını ya da gereksiz ayrımcılığa veya zarara maruz bırakılmamasını sağlamak için yol gösterici bir ışık görevi görür. Adalet konusunda derin bir anlayış ve takdir geliştirmek, öğrencileri kendi toplumlarına ve genel olarak topluma olumlu katkıda bulunabilecek sorumlu, etik vatandaşlar olarak hazırlamak için çok önemlidir. Öğretmenler, adalete bağlılığı teşvik ederek, öğrencileri başkalarının haklarını savunmaları, adaletsizliklere karşı çıkmaları ve geçmişleri veya koşulları ne olursa olsun tüm insanlara adil ve eşit davranılmasını savunmaları için güçlendirebilirler (Mondal, 2017). Adaletin ne olduğu, hayatın farklı alanlarına nasıl uygulanabileceği sorunu geçmişten günümüze kadar başta felsefi olmak üzere, hukuki, ahlaki, toplumsal, politik, eğitimle ilgili bir sorun olarak ele alınmıştır (Topakkaya, 2008). Adalet kavramı günlük hayatımızda kullandığımız haliyle hak ve hukuka uygunluk olarak tanımlanabilir. Yeşil’e (2021) göre adalet bazen hak, eşitlik, doğruluk gibi kavramlarla açıklanırken bazen de haksızlık, adaletsizlik gibi kavramlarla açıklanmıştır. Adalet insanın hem kendine hem de topluma karşı bir sorumluluğudur. Toplumdaki diğer bireylere zulmetmemeli, davranışlarında hakkı gözetmelidir. Adalet kavramı bize hukuk alanını çağrıştırsa da yaşamımızın her alanında adaleti benimsemeli ve yaşamımıza yansıtmalıyız. İnsanların toplumda huzur ve refah içerisinde yaşaması adaletin her alanda var olmasına bağlıdır (Halstead ve Taylor, 2000). Adalet birçok alanda eşitlik kavramıyla karışmakta ya da birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysaki adalet ve eşitlik birbirinden farklı kavramlardır. Eşitlik TDK’ye (2022) göre kanun yönünden insanlar

arasında ayrım bulunmaması durumudur. Eşitlik adaletin ölçüsüdür (Yeşil, 2021). Adalet tüm bireylerin fırsatlardan eşit şekilde, ihtiyacı doğrultusunda yararlanmasıdır.

Adalet değerinin bireylere kazandırılmasında eğitime büyük görev düşmektedir. Değerler öğretilirken ilk basamak aile eğitimidir. Aileler adalet konusunda iyi birer rol model olmadırlar. Aileler söz ve davranışlarıyla çocukları adil olmaya teşvik etmelidirler. Ailede verilen eğitimden sonra çocuklar okulla karşılaşmaktadır. Okullar da adalet değerini programların dışında örtük olarak çocuklara hissettirmeli ve adalet duygusunun gelişimini sağlamalıdır. Karacelil (2013) de, adalet kavramı ve davranışa dönüştürülmesinde okulların önemli bir pozisyonda olduğunu ortaya çıkabilecek sorunlarda ilk olarak okulların müdahale edebileceğini belirtmiştir.

#### 2.1.4.2. Dostluk Değeri

Dostluk insanlar arasında kurulan bir ilişki türü, bağdır. TDK'ye göre, dostluk, sevilen, güvenilen, iyi anlaşılan kimselerle dost olma durumu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Çelik (2008)'e göre dostluk duygu ve düşünce yönünden çok iyi anlaşan iki insanın iyi günde kötü günde birbirlerine karşı iyi davranışlarda bulunmalarıdır. Bu davranışlar karşılıklı samimiyet, hoşgörü ve sevgi barındırmalıdır. Arkadaşlık, kişiler arası bağların, karşılıklı anlayışın ve birbirini yüceltme becerisinin önemini özetlediği için değerler eğitiminde temel bir kök değerdir. Gerçek dostluklar geliştirmek, yalnızca aidiyet ve topluluk duygusunu beslemekle kalmaz, aynı zamanda eğitim kurumlarının amaç ve misyonunu yenilemek için güçlü bir araç görevi görür (Ouellett ve Stanley, 2019). Arkadaşlığın özü, ortak bir anlatı, somutlaştırılmış sevgi ve yakınlık, kararlı karşılıklılık ve büyüme ve yenilenmeyi sağlayan ortak bir vizyon ile karakterize edilir. Arkadaşlığın bu nitelikleri, kültürel bölünmeler arasında köprü kurmada ve bireylerin teselli, destek ve amaç duygusu bulabilecekleri eğitim topluluklarını daha kapsayıcı hale getirmede çok önemlidir (Xiao ve vd., 2020). Dahası, arkadaşlık değeri saygı, sevgi ve sorumluluk gibi diğer kök değerlerle yakından ilişkilidir. Arkadaşlık, her bir bireyin eşsiz kişiliğine derin bir takdir, gerçek bir ilgi ve şefkat ve ilişkiyi sürdüren bağların korunmasında hesap verebilirlik duygusu gerektirir (Shields, 1996).

Dürüstlük, özdenetim ve sabır gibi diğer temel değerlerin gelişimine zemin hazırladığı için değerler eğitiminde arkadaşlığın önemi yadsınamaz. Öğrenciler gerçek arkadaşlıkları teşvik eden bir ortamda yetiştirildiklerinde, bu değerleri akranları, öğretmenleri ve daha geniş toplumla olan etkileşimlerinde sergileme olasılıkları daha yüksektir. Arkadaşlığın değeri sıklıkla vurgulansa da eğitimsel kazanım arayışının bazen bu önemli sosyal bağlantılar pahasına gelebileceğini kabul etmek çok önemlidir (Morton, 2019). Akademik ve kişisel gelişim arasında bir denge kurmak, eğitim kurumlarının öğrencilerinin bütünsel gelişimini sağlamak için ele alması gereken hassas bir konudur. Platon dostluk kavramını açıklarken "iyi bir dost, çok değerli bir şey, dünyalara değişilmez bir şeydir. Ama candan bir dost bulmak pek kolay olmadığı gibi dostluğun ne olduğunu söylemek de kolay değildir" Dostluk bireyin sahip olabileceği en önemli ve güvenilir ilişkilerden biridir. Dostluk ilişkisi her bireyin ihtiyacı olan bir durumdur. Yalnızlık her bireyin yaşantısında var olabilirken bunun için geliştirilebilecek çare dostluktur (Bildirici, 2006). Dostluk değerinin benimsenmesi sevgi, saygı, fedakârlık, hoşgörü gibi değerleri de beraberinde getirir. Çocukların aile eğitiminden sonra kurdukları arkadaşlık ilişkileri dostluğun ilk aşamasıdır. Çocuklar kurdukları arkadaşlık ilişkilerini dostluğa dönüştürerek pekiştirirler ve bu onlar için vazgeçilmez olur. Okullarda çocukların arasında kurulan dostluklar olumlu sınıf ortamını destekler ve sosyalleşmeyi artırır. Öğretmenlerin bu konudaki sorumluluğu çocukların dostluk ilişkilerini geliştirecek ortamlar yaratmalarıdır. Çocuklarla yapacakları sınıf içi grup etkinlikleri, oyunlar bu değerin gelişmesine yardımcı olacaktır.

#### 2.1.4.3. Dürüstlük Değeri

Sosyal bir varlık olarak insan toplum içerisinde başkalarıyla birlikte yaşar. Bu birliktelikte dostluk, arkadaşlık gibi bazı ilişkiler kurulur. Bu ilişkilerin sağlıklı olarak devam edebilmesi için insanların birbirine güven duyması gerekmektedir. Güven ortamının oluşabilmesi için de insanların dürüst olması gerekir (MEB, 2005). Dürüstlük, yalansız olarak konuşabilmek ve karşı tarafa güven verebilmektir. Bir insanın karşısındaki kişiye güvenmesi, karşıdakinin de bu güvene layık olması çok değerli bir şeydir. Güven bulunmayan ilişkilerde mutluluk ve

huzurun olması oldukça zordur. Çocuklara insanlarla beraber yaşamanın, ancak birbirlerine güven duyduklarında ve inanabildikleri takdirde mümkün olabileceği, bunun da ancak doğruya bağlı kalındığında, dürüst olunduğunda gerçekleşebileceği anlatılmalıdır (Çelik, 2008). Dürüstlük, kişisel, akademik ve profesyonel ortamlarda gerekli olan temel ve vazgeçilmez bir değerdir (Scarnati, 1997). Kişinin başkalarıyla olan etkileşimlerinde doğru, şeffaf ve güvenilir olmasını, güven ve inanılırlık ortamını teşvik etmesini içerir (Gunderman ve Kane, 2012). Dürüstlük, güven inşa ederek açık ve gerçek iletişimi mümkün kılarak kaliteli ilişkilerin geliştirilmesini teşvik eden ve destekleyen etik insan davranışının çok önemli bir unsurudur (Mills, 2005). Değerler eğitimi, dürüstlük ile birlikte adalet, dostluk, özdenetim ve sorumluluk gibi diğer temel değerlerin önemini aşılamada çok önemli bir rol oynar. Değerler eğitimi, dürüstlük ve doğruluğun dönüştürücü gücünü vurgulayarak, bireylerin kişisel, akademik ve mesleki çabalarında başarılı olmak ve anlamlı katkılarda bulunmak için gerekli becerileri, zihniyeti ve etik temeli geliştirmelerine yardımcı olabilir (Sar'in vd., 2022).

Öncelikle anne babalar ve eğitimciler çocukların dürüstlük değerini kazanmalarında ve davranışlarına dönüştürmelerinde dikkatli olmalıdırlar. Aileler ve eğitimciler iyi birer rol model olmalıdırlar. Değer öğretiminin en çok verildiği okul öncesi ve ilkokul döneminde çocukların en belirgin özelliklerinden birisi çok soru sormalarıdır. Çocukların bu sorularına sabırla ve dürüstçe cevap verilmeli, dürüstlük hissettirilmelidir. Bu değerin aktarımında özellikle yalan söylemenin doğuracağı olumsuz sonuçlar belirtilmeli ve küçük yaştaki çocukların yalan söylemekten kaçınması sağlanmalıdır.

#### 2.1.4.4. Özdenetim Değeri

Özdenetim kavramı genellikle psikolojide karşımıza çıkmaktadır. Arseven (2020) özdenetim kavramını bireylerin hayatlarındaki amaçları ile çevrelerindeki imkanlarla ilgili bilinç düzeylerini, güdülerini ve eylemlerini gözlemeye, düzenlemeye ve denetlemeye çalıştıkları etkin ve yapıcı süreçlerin toplamı olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamaya göre özdenetim yapıcı bir denetleme mekanizmasıdır. Kişiler güdülerini, eylemlerini söz ve

davranışlarını hatta duygularını bu mekanizmayla kontrol altında tutar. Aynı zamanda öz denetim kişiyi negatif duygularından korur.

Özdenetim, değerler eğitiminde temel bir kök değerdir ve bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını sosyal olarak kabul edilebilir ve yapıcı bir şekilde düzenleme becerisini geliştirmeleri için çok önemlidir. Bu zihinsel ve kültürel değer, etkili çalışma alışkanlıkları, disiplin, okul ve toplumsal ortamlarda düzenli davranışlar ve sağlıklı yaşam tarzı kalıplarının oluşturulması gibi diğer olumlu kişisel özelliklerin ve davranışların geliştirilmesi için gereklidir. Araştırmalar, özdenetimin akademik başarıda çok önemli bir faktör olduğunu ve öğrencilerin akademik olmayan daha tatmin edici alternatiflerle karşılaştıklarında bile düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini uzun vadeli akademik hedefleriyle uyumlu hale getirmelerini sağladığını göstermektedir (Duckworth vd., 2019). Özdenetimin geliştirilmesi, akademik hedefleri ile daha cazip akademik olmayan uğraşlar arasında sıklıkla çatışma yaşayan öğrenciler için özellikle hayati önem taşır. Dahası, özdenetim değerler eğitimindeki sorumluluk, saygı ve dürüstlük gibi diğer temel değerlerle de yakından bağlantılıdır. Özdenetim uygulayan bireylerin eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri, başkalarının haklarına ve sınırlarına saygı duymaları ve etkileşimlerinde dürüstlük ilkelerini korumaları daha olasıdır (Siregar vd., 2020). Özdenetimin değerler eğitimindeki önemi, olumlu sosyal ilişkileri ve başkalarıyla uyumlu etkileşimleri teşvik etmedeki rolü ile daha da vurgulanmaktadır. Özdenetime sahip bireyler, duygu ve davranışlarını yönetme konusunda daha donanımlıdır ve bu da akranları, öğretmenleri ve toplum üyeleriyle daha yapıcı ve saygılı ilişkiler kurmalarını sağlar.

Özdenetimin sağlanması ise büyük oranda dil ile olmaktadır. Gelişim psikoloğu Vygotsky (1962) sosyal öğrenme kuramında bireyin iç sesinin yani dilinin bir öz düzenleyici olarak görev yaptığını aynı zamanda kişinin eylemleri üzerinde de etkili olduğunu söylemiştir. Bu tanımlamaya göre öz denetim davranışlarımıza rehberlik yapmaktadır. Özdenetim becerisi yüksek bireyler bir eylemi başlayıp bitirme, karar alma ve uygulama konusunda daha başarılıdırlar. Bu becerisi düşük olan bireyler ise bir sorunlar karşılaştıklarında dürtüsel

tepkiler verir ve kaba kuvvete başvururlar (Akt. Aktaş, 2022). Özdenetim becerisinin geliştirilmesinde ve bu değerin öğretiminde çocukların sorunluluk almaları ve davranışlarını kontrol altında tutmaları sağlanmalıdır. Öğretmenler bunların oluşması için uygun ortamlar hazırlamalıdır. Çocuklarının sınıf içinde ya da dışındaki eylemlerinin sorumluluğunu alması gerektiği hissettirilmelidir. Öğrenme de bir sorumluluktur ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin de sorumluluğunu almalıdır. Sınıf içinde öğretmenler öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerini sağlayarak öğrenme sorumluluğunu öğrenciye devretmelidir. Sonuç olarak, özdenetim, akademik başarı, sorumlu karar verme ve sağlıklı sosyal ilişkiler de dahil olmak üzere diğer çeşitli olumlu kişisel özellik ve davranışların gelişimini desteklediği için değerler eğitiminde temel bir kök değerdir (Siregar vd., 2020).

#### 2.1.4.5. Sabır Değeri

Sözlükte sabır "ölüm, hastalık, afet, acı, yoksulluk, haksızlık gibi üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi, dayanç, olacak veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme" gibi manalara gelmekte; sabırlı kelimesi ise "sabır gösteren, katlanan, sabreden" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Hökelekli'ye (2013) göre sabır bir musibet, zorluk ya da belaya uğramış bir kişinin öfkeye kapılmadan, şikâyette bulunmadan içinde bulunduğu durumu kabul etmesidir. Bu tanıma göre sabırlı bireyler karşılaştıkları olumsuz durumlarda soğukkanlılığını kaybetmezler, öfkelerini ve isyan duygularını kontrol altına alırlar. Sabırsız bireyler ise her durum ve olayda aceleci davranmak isterler ve bu durum çoğu zaman olumsuzlukla sonuçlanır. Bu tür bireyler istekleri hemen yerine gelmediğinde yılgınlığa düşer, öfke duygusuna kapılırlar.

Temel bir etik ve ahlaki değer olan sabır, değerler eğitiminin önemli bir bileşenidir. Zorluklara katlanma veya sakince bekleme kapasitesini içeren bu erdem, öğrencilerin zorluklarla ve aksiliklerle karşılaştıklarında sebat etmelerini sağladığı için eğitim ortamlarında oldukça değerlidir (Berkowitz, 2011). Değerler eğitiminde sabrın önemi sınıfın ötesine uzanır. Okul öğrencilerine insani değerlerin aşılanması üzerine yapılan bir çalışmada belirtildiği üzere, sevgi, insanlık, merhamet, nezaket ve sabır gibi bireyin özünü oluşturan

içsel değerler, adalet, disiplin ve dakiklik gibi değerlerin dışsal olarak uygulanmasının temelini oluşturur. (Mondal, 2017; Aspland ve Fox, 2022; Sumadi vd., 2021). Değerler eğitimi, öğrencilerde sabrı teşvik ederek, yaşamın zorluklarını aşmak ve güçlü bir etik pusulayı sürdürmek için gerekli dayanıklılığı ve öz denetimi geliştirmelerine yardımcı olabilir. Sabrın değerler eğitimindeki temel rolü, bireylerin hayatın karmaşıklığı içinde yol almalarını sağlayan çok önemli bir erdem olduğu için sınıfın ötesine uzanır. Okul öğrencileri arasında insani değerlerin aşılanmasına ilişkin bir çalışmada belirtildiği üzere, sevgi, insanlık, merhamet, nezaket ve sabır gibi içten gelen değerler, adalet, disiplin ve dakiklik gibi dıştan uygulanan değerlerin temelini oluşturur. Öğretmenler, sabrı temel bir değer olarak eğitim sistemine entegre ederek, öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmek ve hedeflerine ulaşmak için gerekli zihinsel ve duygusal dayanıklılığı geliştirmelerine yardımcı olabilir ve nihayetinde bütünsel gelişimlerine ve refahlarına katkıda bulunabilirler (Zdanevych vd., 2020; Ülavere ve Veisson, 2015; Barni vd., 2018).

Sabır değerinin kazanılması diğer değerler gibi öncelikle ailede başlar. Aile iyi birer rol model olmalı ve çocuğun karşılaştığı olumsuz durumlarda sabretmesine yardımcı olmalıdır. Çocukların istekler her zaman anında yerine getirilmemeli sabretmesi desteklenmelidir. Yine öğretmenler sınıf içerisindeki uygulamalarıyla sabır göstermeyi öğrencilere aşılamalıdır (Aspland ve Fox, 2022; Sumadi vd., 2021).

#### 2.1.4.6. Saygı Değeri

Saygı kavram olarak sözlükte, "üstün oluşu, yaşı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla herhangi bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram ya da başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Bu tanıma göre saygı karşımızdaki kişiye dikkatli, ölçülü ve özenli davranmamızı sağlar. Bu davranışların temelinde de bir başka değer olan sevgi vardır. Sevgi ve saygı sıklıkla beraber zikredilen değerlerdir. İyi bir insanda bulunması gereken ilk değerlerden biri saygıdır. Kişi başkasına saygı gösterdiği kadar kendisine de saygı göstermelidir. "Birey kendini değerli görüyor, kendine inanıyor ve kendisini olduğu

gibi kabul edebiliyorsa aynı duyguyu başkalarına da gösterebilir" (Dalyan, 2020). Saygı değerinin kazanılmadığı toplumlarda güvensiz, kendisini tanımayan, eleştiremeyen ve kendini geliştiremeyen bireyler var olur.

Değerler eğitimi, öğrencilere davranışları yönlendiren temel etik ve ahlaki ilkeler hakkında derin bir anlayış ve takdir aşılamayı amaçladığı için kapsamlı bir eğitim müfredatının hayati bir bileşenidir. Saygı, adalet, dostluk ve sorumluluk gibi diğer birçok değerin temelini oluşturduğundan, belirlenen "kök değerler" arasında bir mihenk taşıdır (Halstead ve Taylor, 2000). Saygı, eğitim camiasının ortak etik inançlarının ve siyasi yönetişiminin temelini oluşturan, okullarda çok önen verilen bir değerdir (Goodman, 2009). Kant, Mill ve Rawls gibi filozoflar saygının, yaşı veya konumu ne olursa olsun her bireyin doğuştan sahip olduğu insan onuru, eşitliği ve özerkliğini kapsadığını vurgulamışlardır (akt. Mondal, 2017). Çocuklar yetişkinlerin tam muhakeme ve perspektif alma yeteneklerine sahip olmasalar da yine de bu evrensel insan onurunun sahipleri olarak temel bir saygı hakkına sahiptirler. Eğitim sistemi içinde saygıyı geliştirmek karmaşık bir çabadır ve yalnızca açık bir öğretimi değil, aynı zamanda okul topluluğunun tüm yönlerinde saygının modellendiği, uygulandığı ve pekiştirildiği bir ortamın teşvik edilmesini gerektirir (Goldson, 2018). Saygı, eğitim deneyimine sorunsuz bir şekilde entegre edildiğinde, öğrencilerin bu değer için derin bir takdir geliştirmeleri ve bunu sınıfın ötesine taşımaları daha olasıdır. Saygı yalnızca öğretilmesi gereken bir değer değil, okul toplumu içindeki diğer tüm eğitim faaliyetlerinin ve ilişkilerin üzerine inşa edildiği bir temeldir. Filozoflar, henüz yetişkinlerle aynı perspektif ve muhakeme düzeyine sahip olmayan çocuklar için bile evrensel insan onuruna, eşitliğe ve özerkliğe saygının önemini vurgulamışlardır (Lin vd., 2022). Bununla birlikte, öğrenci-öğretmen ilişkisindeki saygı kavramı tek yönlü değildir; Dewey ve Piaget, çocuklara daha fazla özerklik ve eşitlik tanınması gerektiğini ve yetişkinlere ayrılan tam saygı koşullarına yaklaşılması gerektiğini savunmuştur. Değerler eğitimi bağlamında saygı, genel okul ortamını ve toplumun tüm üyeleri arasındaki etkileşimleri şekillendiren yol gösterici bir ilke olarak hizmet eder (Malti vd., 2020).

Saygı bireylerin yaşamlarında en çok ihtiyacı olan değerlerden birisidir. Aynı zamanda saygı diğer değerlere de temel oluşturur. Örneğin hoşgörü değerinin kazanılması insanlara saygılı olmakla başlamaktadır. Saygının öğretilmesi öncelikle ailede başlar. Aile fertleri içerisindeki karşılıklı saygı bu değerin kazanılmasının ilk adımıdır. Ailede, okulda ve çevresinde çocuğa model olunursa çocuk neye neden saygı duyması gerektiğini kavrar. Bu değerin kazandırılırken çocuğa da saygı gösterilmelidir. Çocuğa saygı duyulursa çocuktaki bu değer güçlenir ve kuvvetlenir (Dalyan, 2020). Saygı sadece bireye, topluma duyulan bir şey değildir. Bazen bir üstünlüğe, bazen bir makama, bazen bir olguya saygı gösteririz. Programlarımızda bunun örneklerini Türk bayrağına saygı, İstiklal Marşı'na saygı olarak görmekteyiz.

#### 2.1.4.7. Sevgi Değeri

TDK sözlüğüne göre sevgi bir kimseye veya bir şeye karşı insanın bağlı olması, yakınlık duyması, ilgili olmasını gerektiren duygudur (TDK, 2021). Sosyal bir varlık olarak insanın en temel ihtiyaçlarından birisi sevgidir. Maslow'un (1943) geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisine göre fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarından sonra sevgi ihtiyacı gelmektedir. Bütün değerlerin temelinde yatan değer "sevgi"dir (Akt. Yaylı, 2020). Sevgi insanları birbirine yaklaştıran, kaynaştıran, birleştiren bir olgudur. Sevginin egemen olduğu toplumlarda çatışmalar, umutsuzluklar, yılgınlıklar azalır. Sevgi kişinin kendi sınırlarının dışına çıkarak çevresine, insanlığa, doğaya ve tüm canlılara karşı hoşgörülü ve duyarlı olmasıdır (Özmen, 1999). Sevgi ayrım gözetmeksizin tüm varlıklara gösterilmelidir. Sevgi değerinin benimsendiği bir dünyada huzur, barış ve mutluluk artacaktır.

Sevgi duygusu çocuklarda doğuştan vardır. Ancak bunun geliştirilmesi sonradan çevrenin etkisiyle olmaktadır. Ailede bir sevgi ortamı oluşmalıdır. Çocuk bu ortamın içinde değeri içselleştirir ve çevresine yansıtır. Öğretmenler de okullarda sevgilerini açıkça göstermeli ve bunu yansıtmalıdır. Çocuğun sevildiğinin farkına varması motivasyonunu artıracaktır. Özellikle gelişim dönemlerinde sevgi ihtiyacı karşılanmayan çocuklarda birtakım duygusal problemler ortaya çıkabilir (Kılıç, 2019).

### 2.1.4.8. Sorumluluk Değeri

Sorumluluk kavramı sözlükte “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Bu tanıma göre kişiler kendi davranışlarının ya da bağlı olan olayların sonuçlarını üstlenirler. Bu sonuçlardan kendisine ya da topluma karşı sorumludurlar. Özen (2016) kişinin kendisine ve başkalarına özen ve bakım göstermesini, yükümlülüklerini yerine getirmesini, toplumsal sürece katılmasını, acılarını dindirmeye çalışmasını ve de daha iyi bir dünya için çaba harcamasını sorumluluk olarak belirtmiştir.

"Kök değerler" kavramı, değerler eğitiminin temel bir yönüdür, çünkü bu değerler güçlü ve etik bir karakter geliştirmenin temelini oluşturur. Belirlenen on kök değer arasında sorumluluk, yakından incelenmesi gereken çok önemli bir değerdir (Gökçe, 2021). Temel bir değer olarak sorumluluk, çok çeşitli anlamları ve etkileri kapsar. Sadece yükümlülüklerini yerine getirmenin veya eylemlerinden sorumlu olmanın ötesinde, öz disiplin geliştirmeyi ve uyumlu bir sosyal düzen için çaba göstermeyi de kapsar. Sorumluluk, bir bireyin eylemlerine ve karar verme sürecine rehberlik eden ve doğası gereği kişisel değerleri ve ahlakıyla bağlantılı olan ahlaki bir nitelik olarak kabul edilmektedir (Mascarenhas, 2019). Sorumluluğun temel bir değer olarak eğitim sistemine entegre edilmesi, sorumlu ve etik vatandaşlar yetiştirmek için zemin hazırladığından çok önemlidir. Sorumluluk yalnızca bireysel hesap verebilirlikle ilgili değil, aynı zamanda kişinin sosyal uyumu sürdürmedeki ve daha büyük iyiliğe katkıda bulunmadaki rolünü kabul etmesiyle de ilgilidir (Tan vd., 2018). Sorumluluğun değerler eğitimine temel bir değer olarak dahil edilmesi, öğrenciler arasında sahiplenme ve hesap verebilirlik duygusunu geliştirerek onları bilinçli kararlar almaya ve toplumsal zorlukların üstesinden gelmek için proaktif adımlar atmaya teşvik edebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin entelektüel gelişimine rehberlik etmeyi ve vatandaşlık görevi ve sosyal sorumluluk duygusu aşılamayı amaçlayan yükseköğretimin daha geniş hedefleriyle uyumludur (Wong vd., 2016). Değerler eğitimi, sorumluluğun önemini vurgulayarak öğrencileri, karmaşık ahlaki ikilemlerin üstesinden gelebilen ve

bilgilerini hem yerel hem de küresel olarak daha geniş bir topluma fayda sağlayacak şekilde kullanabilen etik liderler olmaları için güçlendirebilir (Mondal, 2017; Rozvadovska, 2020). Sorumluluğun temel bir değer olarak geliştirilmesi, öğrencileri bilinçli ve ilkeli seçimler yapmaları için gerekli araçlarla donatarak nihayetinde daha adil ve uyumlu bir toplumun yaratılmasına katkıda bulunduğundan, kapsamlı bir değerler eğitimi müfredatının temel bir bileşenidir (Sar'in vd., 2022).

Sorumluluk değeri de ailede temellenir. Küçük yaşlarda çocuklara aileleri tarafından verilen sorumluluklar çocukların bu değeri kazanmalarını ve aynı zamanda başarma duygularını destekler. Eğitimciler de sorumluluğun mümkün olduğunca küçük yaşlardan itibaren sistemli bir şekilde verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Özen, 2016). Çocuklara sorumluluk öğretimi verilen görevleri başarıyla yerine getirmelerini, başarı duygularını geliştirmelerini sağlamaktadır.

#### 2.1.4.9. Vatanseverlik Değeri

Belirli bir ülkü etrafında toplanmış, aynı değerleri paylaşan insanların üzerinde yaşadıkları topraklar olarak tanımlanabilecek olan vatan kavramı; Öner'e (2013) göre "vatan; bir milletin barındığı, doğal kaynakları ile ihtiyaçlarını karşıladığı yurttur. Diğer bir anlamı ise geçmişten gelen bağ ile milleti güçlendiren ve varlık kazandıran kutsal bir coğrafi bölgedir". Vatanseverlik, kişinin ülkesine duyduğu derin sevgi, sadakat ve bağlılık duygusunu kapsadığı için değerler eğitiminde temel bir kök değerdir. Bu değer, bireylerin karakterini şekillendirmede, sorumluluk duygusu aşılamada ve ulusal miraslarıyla gurur duymalarında çok önemlidir. Vatanseverlik sadece pasif bir duygu değil, bir ulusu tanımlayan ilke ve idealleri korumaya yönelik aktif bir katılımdır (Lv, 2018). Vatanseverliğin değerler eğitimindeki önemi, bireylere toplumlarının daha iyi hale gelmesine katkıda bulunmaları için ilham verme kabiliyetinde yatmaktadır. Gençler arasında vatanseverliğin geliştirilmesi, güçlü bir ulusal kimlik geliştirmelerine yardımcı olabilir ve bu da onları ulusun ilerlemesi ve refahı için çalışmaya motive edebilir (Zeng, 2022; Wright ve Reeskens, 2015). Vatanseverlik, körü körüne bağlılık veya statükonun eleştirilmeden kabul edilmesi değildir;

daha ziyade, kişinin ülkesinin tarihini, değerlerini ve zorluklarını eleştirel bir şekilde anlamasını ve yapıcı diyalog ve olumlu değişim için istekli olmasını içerir (Jianquan, 2022). Vatanseverliğe yönelik bu incelikli yaklaşım, bireyleri eleştirel düşünmeye ve demokratik sürece aktif olarak katılmaya teşvik ederek nihayetinde ulusun temellerini güçlendirdiği için değerler eğitiminde esastır. Değerler eğitiminde vatanseverlik, bireylerin toplumlarına katkıda bulunmak, zamanlarını ve kaynaklarını gönüllü olarak kullanmak ve siyasi sürece aktif olarak katılmak için motive oldukları bir sorumluluk ve sivil katılım duygusunun geliştirilmesinde de rol oynar (Jørgensen ve Jørgensen, 2020). Ayrıca, vatanseverliğin değerler eğitimindeki önemi, özellikle farklı toplumlarda, bölünmeler arasında köprü kurmaya ve sosyal uyumu teşvik etmeye yardımcı olabilecek ve nihayetinde bir ulusun genel istikrarına ve refahına katkıda bulunabilecek ortak değerleri ve ortak bir vizyonu teşvik ederek birlik ve kolektif kimlik duygusunu geliştirme kabiliyeti ile vurgulanmaktadır (Fedorenko, 2019; Indra ve Budimansyah, 2020).

Vatanseverlik ise fedakârlık ve sevgi gerektiren bir durumdur. Vatanseverlik vatanını, milletini karşılıksız sevmektir. Vatansever bir birey sevgiyle vatanına bağlıdır. Vatanseverlik öncelikli olarak vatanı için iyi olanı seçmeyi gerektirir. İnsan kendisinden önce vatanı için iyi olanı tercih eder (Karaderili, 2019). Mustafa Kemal Atatürk ise vatan sevgisinin vatana hizmetle ölçülebileceğini söylemiştir.

Değerler eğitimi olarak bakıldığında kişinin bireylerin haklarını bilip bu haklara göre davranması, çalışkan olması, üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerek kendi ülkesi gerekse dünya sorunlarına duyarlı olup çözüm üretebilmesi, tarihi mirasını koruması, tarihsel sürecin getirisi olarak toplumuna düşen sorumlulukların bilincinde olması ve toplumsal değeri benimsemesi beklenmektedir (İnce, 2021). Tüm bu davranışların kazandırılması için eğitimciler ve aile birer örnek olmalıdır. Tüm öğretim programlarımızda vatanseverlik desteklenmekte, çalışkan olmak vatanı için fedakarlıkta bulunmak kazanımları işlenmektedir. Öğretmenler sınıf içi etkinlikler ve uygulamalarda bu kazanımları desteklemelidir.

### 2.1.4.10. Yardımseverlik Değeri

Yardımseverlik, bireylerin bir başkasının iyiliği için kendi imkanlarını kullanmasıdır. Yardımseverlik kişinin bir karşılık beklemeden, tüm imkanlarını kullanmak, insanların karşılaştıkları güçlüklerde onlara destek olmak ve bu davranışları gönül rızasıyla yapmaktır (Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş, 2012). Birlikte yaşayan insanlar birbirlerine ihtiyaç duyarlar. Bu durum insanlar için yardımlaşmayı da zorunlu kılmaktadır. Yani yardımlaşma toplum halinde yaşamamızın bir sonucudur. Yardımseverlik değeri de sevgi, hoşgörü, sorumluluk, merhamet, fedakârlık gibi değerleri içerisinde barındırır.

Değerler eğitiminin temel kök değerlerinden biri olan yardımseverlik, ihtiyacı olanlara yardım, destek veya destek sağlamayı içeren temel bir erdemdir. Bu değer, bireyleri kendi ihtiyaçlarının ötesine bakmaya ve toplumlarının refahını düşünmeye motive ettiği için insan deneyimini karakterize eden özgecilik ve merhamete dayanır (Gokaj ve Vavla, 2016). Değerler eğitiminde yardımseverliğin önemi, öğrencilerde sosyal sorumluluk ve empati duygusunu geliştirdiği için abartılamaz. Eğitimciler, bir yardımseverlik kültürü geliştirerek öğrencilerin başkalarının hayatlarını olumlu yönde etkileme kapasitelerini fark etmelerini sağlayabilir ve nihayetinde insanlığın genel gelişimine ve mutluluğuna katkıda bulunabilirler (Min, 1998). Ayrıca, yardımseverlik uygulaması, öğrenciler çevrelerindekileri destekleme ve yükseltmedeki rollerini fark etmeyi öğrendikçe, topluluk ve karşılıklı bağımlılığın değeri için daha derin bir takdir aşılayabilir (Mondal, 2017). Bir kök değer olarak yardımseverlik, saygı, sorumluluk ve sevgi gibi diğer temel değerlerin gelişimi için de bir temel oluşturur (Berkowitz, 2011). Öğretmenler, öğrencileri yardımsever ve başkalarına karşı düşünceli olmaya teşvik ederek, insan etkileşiminin karmaşıklığı ve toplumsal zorlukların ele alınmasında iş birliğine dayalı çabaların önemi konusunda daha kapsamlı bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Nihayetinde, yardımseverliğin temel bir değer olarak eğitim sistemine entegre edilmesi, öğrencilerin karakter gelişimi üzerinde derin ve kalıcı bir etkiye sahip olabilir ve onları ilgili ve sorumlu vatandaşlar olmak için gerekli empati, şefkat ve vatandaşlık görevi duygusuyla donatabilir (Sar'in vd., 2022).

Okulda ve eğitim kurumlarında yardımseverlik değerinin aktarımıyla bireylerin iş birlikli çalışmayı önemseyen, paylaşmayı seven, karşısındakine yardımcı olan, etrafına karşı hoşgörülü ve özverili bireyler olması hedeflenmektedir (Yenilmez, 2022). Öğretmenler bu noktada öncelikle öğrencilerin merhamet ve sevgi duygularını geliştirmeyi sağlamalı ve yardımseverliği desteklemelidir. Sınıfta uygulanacak işbirlikli çalışma teknikleri öğretmenlerin işini kolaylaştıracaktır.

### 2.1.5. Değerler Eğitimi Materyali Olarak Sinema

TDK (2022)'ye göre sinema, herhangi bir hareketi düzenli aralıklarla parçalara bölerek bunların resimlerini belirleme ve sonra bunları gösterici yardımıyla karanlık bir yerde, bir ekran veya perde üzerinde yansıtarak hareketi yeniden oluşturma işi, film göstermeye yarayan özel bir makineyle görüntülerin beyaz perdeye yansıtıldığı salon veya yapı olarak tanımlanmıştır. Sinema var olan gerçekliği en doğru ve en açık şekilde temsil eden sanat dalıdır (Kırık ve Arvas 2014). Teknolojik gelişmelerle beraber sinema, iletişim ve bilgi aktarımı konusunda oldukça önemli bir hale gelmiştir. Bir kitle iletişim aracı olarak sinema hem görsel hem de işitsel özelliklere sahiptir. Görme ve işitmeyle elde edilen bilgilerin kalıcılığı düşünüldüğünde sinema ve sinemanın verdiği mesajlar insanları ve toplumu etkilemeye devam etmektedir (Güney, 2021). Akıncı ve Yüksel'e (2015) göre sinema, insanların düşünce ve yaşam biçimlerinde de etkili olmaktadır. Sinemanın bu denli etkili olmasının iki sebebi vardır. Bunlardan ilki birden çok duyu organına hitap etmesidir. İkincisi ise olayları somut bir şekilde izleyicisine sunmasıdır (Keleş ve Çepni, 2005).

Sinemanın, toplumsal değerleri şekillendirmek ve bireylerin ahlaki ve etik olgunlaşmasını etkilemek için güçlü bir araç olduğu uzun zamandır kabul edilmektedir. Filmin görsel dilinden yararlanarak, karmaşık fikirler ve soyut kavramlar canlı bir şekilde tasvir edilebilir, böylece empati, anlayış ve insan deneyimiyle daha derin bir ilişki geliştirilebilir (Brown ve Lindvall, 2019). Bu özelliğinden dolayı Tarih derslerinde soyut olan kavramların öğretilmesi için oldukça uygun olduğu söylenebilir. Çünkü sinemayı pedagojik bir araç olarak

kullanmanın temel işlevlerinden biri, soyut kavramları ilgi çekici anlatılar ve ilişkilendirilebilir karakterler aracılığıyla hayata geçirme kapasitesidir. Benzer şekilde, sinematik ortamın doğasında var olan duygusal ve bilişsel etki, değerler eğitimi için güçlü bir kanal görevi görebilir (Attwood, 2021). McCormack vd. (2021), filmlerin yalnızca sorunlar değil, potansiyel çözümler hakkında da toplumsal farkındalık ve katılım yaratmada büyük bir etki yaratabileceğini belirtmiştir. Film, istatistiklerin arkasına bir insan yüzü ve deneyimi koyabilir, bu da eylem ve seferberlik için gereken empatiyi yaratmak için çok yararlıdır. Duygusal tepkiler ortaya çıkarma ve empatik bağlantılar kurma kapasitesi, karmaşık sosyal, ahlaki ve etik meselelerin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak açısından çok önemlidir (Bharath, 2020).

Sinema, bir eğitim aracı olarak kendine özgü değerinin yanı sıra, geleneksel sınıf sınırlarını aşma ve öğrencileri daha bütüncül bir şekilde odaklama potansiyeline de sahiptir. Karlin'e (2013) göre sinema filmleri, ders sırasında öğrenci katılımını arttırdığı gibi, dersten keyif alma, öğrencilerin bilgileri başkalarıyla paylaşma vb. durumların olasılığını artırır, böylece yeni edinilen bilgileri pekiştirir. Fikirlerin ve değerlerin bu şekilde daha geniş bir alana yayılması, toplum üzerinde derin bir etki yaratarak sosyal farkındalığı artırabilir ve olumlu değişimi teşvik edebilir. Sinemanın değerler eğitimi müfredatına entegrasyonunun zorlukları olsa da potansiyel faydaları yadsınamaz. Eğitimciler, filmin duygusal gücünden ve anlatı yeteneklerinden yararlanarak daha sürükleyici ve etkili bir öğrenme deneyimi yaratabilir ve nihayetinde gelecek nesillerin ahlaki ve etik gelişimini şekillendirebilir (Attwood, 2021; Bharath, 2020; Katz vd., 2018).

Son zamanlarda yapılan çalışmalar, sinemanın değerler eğitimi için değerli bir kaynak olma potansiyelini vurgulamaktadır (Bharath, 2020; Paxton ve Marcus, 2018; Karlin, 2013, Öztaş, 2017). Filmler, sosyal konuları bağlamsallaştırma, soyut kavramları insanileştirme ve daha geleneksel öğretim yöntemleriyle elde edilmesi zor olabilecek bir yakınlık ve bağlantı hissi yaratma konusunda benzersiz bir yeteneğe sahiptir. Öğretmenler, ilgi çekici anlatılara ve ilgi çekici karakterlere sahip filmler seçerek önemli değerleri, ilkeleri ve etik karar verme

süreçlerini öğrencilerine etkili bir şekilde aktarabilirler (Jurkiewicz ve Giacalone, 2000). Sinemanın görsel-işitsel doğası da onu derslerde öğrencileri motive etmek ve ilgilerini çekmek için özellikle uygun bir araç haline getirmektedir. Sinemanın sunduğu hareketli görüntü ve ses kombinasyonu öğrencileri motive edebilir ve genel öğrenme deneyimlerini geliştirebilir, çünkü araştırmalar eğitimde görsel-işitsel kaynakların kullanılmasının öğrenci katılımını ve bilginin kalıcılığını önemli ölçüde artırabileceğini göstermiştir. Dr. L.D. Rosenblum, Dr. Harold Stolovitch ve Dr. Erica Keeps tarafından yapılan araştırmaya göre öğrenilenlerin/bilginin %83'ü görme, %11'i işitme, %3,5'i koklama, %1,5'i dokunma ve %1'i tatma yolu ile edinilir (Lorenzo-Lledó vd., 2020). Dahası, değer eğitimi odaklı sinemaya maruz kalan öğrencilerin yeni edindikleri bilgi ve içgörüleri akranları ve topluluklarıyla paylaşma olasılıkları daha yüksek olduğundan, filmin gücü sınıfın ötesine artarak uzanır. Bu dalgalanma etkisi, değerler eğitiminin etkisini artırarak daha bilgili ve sosyal açıdan bilinçli bir vatandaşlığı teşvik edebilir (Karlin, 2013).

Sinemanın değerler eğitimine yönelik potansiyelinin giderek daha fazla kabul görmesine rağmen, filmlerin sınıf ortamına etkili bir şekilde entegrasyonu halen zorlu bir görevdir. Film deneyiminin amaçlanan öğrenme hedefleriyle uyumlu olmasını ve etik karar verme becerilerinin kazanılmasını etkili bir şekilde kolaylaştırmasını sağlamak için dikkatli seçim ve sistematik pedagojik rehberlik şarttır (Jurkiewicz ve Giacalone, 2000). Bununla birlikte, sinemayı değerler eğitimi için bir araç olarak kullanmanın faydaları açıktır ve eğitimciler, gelecek nesillerin ahlaki ve etik gelişimini şekillendirmek için bu dinamik aracın gücünden yararlanmanın yenilikçi yollarını keşfetmeye devam etmelidir. Öğretmenler, öğretim hedefleriyle uyumlu filmleri özenle seçmeli, öğrencileri izleme deneyimine hazırlamalı, analiz ve tartışma için yapılandırılmış bir çerçeve sağlamalıdır (Miller, 1994; Karlin, 2013). Bu şekilde, etik karar alma süreçlerini geliştirmek, sosyal farkındalığı teşvik etmek, adil ve eşitlikçi bir toplum için gerekli olan değerleri aşılamak için sinemanın dönüştürücü potansiyelinden faydalanabilirler. Aynı zamanda, sinemayı değerler eğitimine etkili bir şekilde entegre etmek düşünceli ve sistematik bir yaklaşım gerektirir. Öğretmenler, filmin

altında yatan mesajların ve etik çıkarımların tam olarak anlaşılmasını sağlamak için yapılandırılmış analiz ve yansıtma yoluyla onlara rehberlik etmelidir (Miller, 1994; Jurkiewicz ve Giacalone, 2000). Öğretmenler, sinemanın gücünden faydalanarak, öğrencileri karmaşık sosyal ve etik meselelerle ilgilenmeye, ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmeye ve nihayetinde daha bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olmaya teşvik eden dönüştürücü öğrenme deneyimleri yaratabilirler. Sonuç olarak, sinemanın değerler eğitimi için bir araç olma potansiyeli oldukça yüksektir. Öğretmenler, bu mecranın gücünden faydalanarak öğrencilere kendi değerleri üzerine düşünmeleri, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve etik ve sosyal açıdan daha sorumlu vatandaşlar olmaları için ilgi çekici ve etkili öğrenme ortamları oluşturmalıdır (D'sa, 2005; Karlin, 2013).

Son yıllarda, sinema ve eğitim arasındaki ilişki giderek daha dinamik bir hal almış ve bu aracın önemli içerik ve değerlerin aktarıcısı olma potansiyeli giderek daha fazla kabul görmüştür. Öğretmenler, sosyal farkındalığı geliştirmek ve olumlu değişime olanak vermek için sinemanın gücünden yararlanabilir. Değerler eğitiminde sinemayı kullanmanın en önemli avantajlarından biri, karmaşık kavram ve konuları anlaşılabilir kılma ve kişiselleştirme yeteneğidir. Filmler, tarihi karakterler ve anlatılar sunarak, teorik ve pratik arasındaki boşluğu doldurabilir. Bu da onu karmaşık sosyal ve ahlaki meseleleri ele almak için özellikle etkili bir araç haline getirir (Karlin, 2013). İzleyici üzerinde bu kadar etkiye sahip olan bir materyalin eğitimde kullanılması da kaçınılmazdır. Eğitim alanında filmler amaç ya da araç olarak kullanılabilmektedir. Küreselleşen dünyamızda kültür ve değerlerin aktarımı sinema yoluyla yapılabilir (Kaçmaz, 2020).

### 2.1.6. Eğitimde Filmler

Eğitimde filmler, yansıtıcı tutumları teşvik etmenin, insanların duygusal alanlarına ulaşmanın ve öğrenmeyi deneyimlerle ilişkilendirmenin etkili bir yoludur. Duyguları açığa çıkaran filmlerle öğretim hem öğrenen hem de öğreten için ikilemleri, soruları ve beklentileri ortaya çıkarır. Filmler, duygular ve imgelerle çerçevelenmiş, öğrencilerin tanıdık dünyasına dayanan bir anlatı modeli sağlar (Gonzalez ve ark., 2015). Filmler hem imgelere hem de

duygulara dayandıkları için tanıdık; çağrıştırıcı oldukları için de öğrencilere değer sahibi insanlar olarak gelişmek ve kimlik kazanmak için gerekli olan insani boyutu öğretmede oldukça faydalıdır. Filmlerden yararlanan öğretmenler, öğretimde yeni bakış açıları sunarak öğretimdeki rollerini sağlamlaştırır ve netleştirir. Filmler, belirli sahnelerle hızlı ve doğrudan öğretim yapılmasını sağlar; izleme deneyimine bağlı olarak duygu ve düşüncelerin oluşmasını ve netleşmesini kolaylaştırır. Aynı şekilde film karakterleri tarafından verilen tutumlar ve değerlerle ilgili temel mesajları hemen anlamalarına ve kavramalarına yardımcı olur (Blasco ve ark., 2011).

İcat edildiğinden beri filmlere ve televizyona olan ilgi her zaman yüksek olmuştur. Filmler, eğlence aracı olarak ortaya çıkmış, zamanla niteliğini değiştirerek topluma ve insanlara farklı bakış açıları sunmaya başlamıştır. Filmlerin popüler kültürdeki varlığı, giderek daha yaygın hale gelmesiyle pedagojik olarak da önem kazanmaya başlamıştır (Akcan ve Doğan, 2020). Filmlerin çoğu zaman eğitme amacı olmadan yapıldığı düşünüldüğünde bile toplumu veya bireyleri etkilediği, dolayısıyla filmlerin pedagojide varlığını devam ettireceği açıktır. Bireyler, filmlerde kullanılan kültürel ve toplumsal öğeleri kolayca fark edebilir. Eğitimle ilgili filmlerde, öğretmen rolleri, öğrenci tipleri ve okul ortamı, toplumsal ve bireysel değerler gibi birçok faktör gösterilir. Eğitim ve öğretimde kalıcılığın sağlanabilmesi için öğrenmeler araç gereçlerle, farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmelidir. Sürecin başarıya ulaşabilmesi bu faktörlere bağlıdır. Yapılan çalışmalarda öğrenme sırasındaki kullanılan organların sayısı arttıkça kalıcılığın da arttığı belirtilmiştir. Buna göre öğrenme ortamları birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde geliştirilmeli ve zenginleştirilmelidir. Bu da görsel ve işitsel materyallerin kullanılması anlamına gelmektedir (Güney, 2021).

Yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte zengin materyaller de eğitim sistemine dahil olmuştur. Videolar, animasyonlar, çizgi filmler, belgeseller, eğitsel filmler de bunlardandır. Demirel'e (1993) göre eğitsel amaçlı kullanılan filmler, birçok duyu organını harekete geçirmekte ve aktif öğrenme ortamları oluşturmaktadır (Akt. Güney, 2021). Keşfederek öğrenmenin savunucusu Bruner soyut kavramların somutlaştırılması gerektiğine vurgu

yapmaktadır. Eğitsel filmler de bu amaca uygun materyallerden biridir. Günümüzde gençler ve özellikle çocuklar filmlerden, dizilerden, animasyonlardan etkilenmekte, film kahramanlarıyla özdeşleşmektedirler (Erjem ve Çağlayandereli, 2006). Eğitimde filmler kullanılarak çocukların örnek aldığı kahramanlar yoluyla olumlu davranışlar öğretilebilir, öğrencilere soyut gelen kavramlar somutlaştırılabilir, öğrenmesi güç ya da zaman problemi sebebiyle öğretilemeyen konular filmler yoluyla öğretilebilir.

Eğitimde filmler, yansıtıcı tutumları teşvik etmenin, insanların duygusal alanlarına ulaşmanın ve öğrenmeyi deneyimlerle ilişkilendirmenin etkili bir yoludur. Filmlerle öğretim, beklentileri, soruları ve ikilemleri ortaya çıkarır. Filmler, duygu ve imgelerle çerçevelenmiş bir anlatı modeli sağlar. Bu model, öğrencilerin tanıdık dünyasına dayanmaktadır (Blasco, Mônaco ve diğerleri, 2010; Blasco, Moreto ve diğerleri, 2006). Eğitsel filmler kullanılırken sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir. Eğitsel filmler kontrol edilmediği, tedbir alınmadığı takdirde amacından sapabilir ve öğretimi pasif konuma getirebilir. Filmin izleyiciye uygunluğu kontrol edilmelidir. Okulda ilzetilecek olan eğitsel filmlerin öğrenciye uygunluğunun kontrol edilmemesi, filmin uzunluğunun dikkate alınmaması, film içeriğinin bilinmemesi, filmin amacımıza uygun olmaması gibi durumlarda yanlış öğrenmeler, motivasyon düşüklüğü oluşabilir (İnce-Yakar, 2013).

Filmler temelde hayata dair hikâye anlatılarıdır. Bir anlamda çeşitli amaçlar doğrultusunda yaşamın bir kesitini öyküsel olarak sunar. Yaşam öyküleri öğretimde güçlü bir kaynak sayılabilir. Çünkü neredeyse her toplumda öykü, hikâye, efsane gibi anlatılarla öğretim yolu tercih edilmiştir. Örneğin klasik dönem Yunan medeniyeti gibi eski kültürlerde, hikâye anlatma sanatı etik ve insani değerleri öğretmek için sıklıkla kullanılmıştır (Janmaat ve Mons, 2011). Hikayeler, çoğu insanın, özellikle de gençlerin çeşitli sebeplerle edinemedikleri hayat tecrübesi sorununa makul bir çözüm olabilir. Çünkü hikâye anlatımı, senaryo veya filmler, öğrencilerin yaşam deneyiminin geniş evrenine ilişkin anlayışlarını tamamlama kapasitesine sahiptir. Ferres'e (2000) göre, bir öğretmen, teknolojik gelişmelere bağlı olarak günümüzde öğrencilerin duygu ve imgelerle çerçevelenmiş popüler kültürün

içine dalmış olduklarını kabul etmesi gerekir. Günümüz dünyasında duygular ve imgeler benzersizdir, bu yüzden öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ön kapı olmalıdırlar. Bu nedenle popüler kültürün çok önemli bir öğesi durumunda olan filmler, duyguları güçlendirir ve böylece fikir ve değerlerin aktarılması için temel oluşturur. Filmler stratejik olarak eğitim sürecine dahil edildiğinde ve öğrenme bağlamında kullanılmasına izin verildiğinde, öğrencilerin değer anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olur. Çünkü filmler birden fazla duyu organına hitap etmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin görsel, düşünsel ve duyuşsal alanıyla ilgilenirken duygulardan yararlanarak tutumları belirleyebilir ve bunlar üzerinde düşünmeyi teşvik edebilir. Dolayısıyla, konu duygular, tutumlar ve değerler olduğunda, filmlerden yararlanılan eğitsel etkinlikler öğrencilerin motivasyonuna ve beklentilerine uygundur. Değerler eğitimi bağlamında düşündüğümüzde de filmler, kısa filmler videolar ve animasyonlar gibi birçok duyu organına hitap eden materyallerin kullanımı faydalı olabilir. Öğrencilerin en çok örnek aldıkları film kahramanlarını rol model almaları sağlanarak değer öğretimi yapılabilir (Güney, 2021). Bunun yanında filmler sınıf ortamında değerlendirilerek öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı kazanmaları sağlanabilir. Bu sayede öğrencilerin evrensel değerleri kazanmaları kolaylaştırılabilir.

Filmlerin bireyler üzerindeki etkisine bakıldığında, duygusal yoğunluk içermesi nedeniyle önemli davranış değişikliği meydana getirebilir. Filmler insanlar üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir çünkü sadece fiziksel veya bilişsel olarak değil, aynı zamanda duygusal olarak da bireyleri etkiler. Eğitim ve öğretim alanında kullanılan eğitim temalı filmler, hedef kitlesi itibarıyla çocuk ve gençlerin duygusal yoğunluk yaşamasına ve konu veya ana duyguyu içselleştirmelerine yardımcı olur. Eğitim konulu filmler, bu bağlamda verilmek istenen değeri, mesajı veya konuyu iletebilir (Kurtdaş, 2021). Eğitim konulu filmler sadece değer öğretmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenlere hem duygusal hem de profesyonel açıdan düşünme fırsatı verir. Ek olarak, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına farklı düşünme ortamları sunarak çeşitli durumlara hazırlar ve yol gösterir.

Sinema filmlerinin derslerde kullanılması birçok açıdan oldukça avantajlıdır. Günümüzde görsel medya ve sunuların sayıca giderek çoğalması, eğitimde sinema unsurunun da artmasına neden olmaktadır (Birkök, 2008). Filmlerin eğitimde kullanılmasının önemli bir nedeni de, büyük kitlelere kolayca ve ekonomik olarak ulaşabilmesidir. Filmler, Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi'nin kurulmasıyla sınıflarda kullanılmaya başlandı. Hedef kitlesi çocuklar olan bu merkez, filmlerin sınıfta kullanılmasının yanı sıra çözümlenmesi ve çocukların zararlı yayınlardan korunması için çalışmalar yürütmüştür. Bu çalışmalar, sinema filmlerinin öğretim sürecinde daha fazla yer almasına ve eğitim sürecine katkıda bulunmasına yardımcı olmuştur (İnce-Yakar, 2013). Eğitimde film kullanmanın avantajlarından bir diğeri de filmlerin imgelenmesidir. İmgelem, zihninde depolanan bilgileri resmi olarak görmesi ve kodlamasıdır. Bu, bir kişinin bir olayı veya konuyu tüm yönleriyle algılamasına izin verir (Kurtdaş, 2021). Eğitimde sinema filmlerinin kullanılması, yeni nesillerin görsel medyaya daha fazla ilgi duymasına neden olan teknolojik gelişmelere ve bu gelişmelerin görsel medyaya yansımasına bağlıdır. Filmlerin hem görsel hem de işitsel boyutlarını kullanarak birçok duyuya hitap ederek kavrama sürecini geliştirdiği söylenebilir. Sinema filmleri sadece bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilere davranış modelleri göstererek amaçlanan davranışın özümsenmesini sağlar. Sonuç olarak, sinema filmleri hem temel hem de yardımcı eğitim kaynağı olarak kullanılabilir (Birkök, 2008).

Eğitimde kullanılabilecek filmler, öğrencilere soyut kavramları somutlaştıran, bilmedikleri konulara ilişkin genel bir deneyim edinmelerine yardımcı olan ve teorik kavramları uygulamaya koymalarını sağlayan güçlü kaynaklardır (Güven-Yıldırım, Köklükaya ve Selvi, 2015). Birkök (2008), filmlerin soyut kavramları ve bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırdığını ve öğrenilmesi amaçlanan bilgileri görsel ve işitsel şeklinde sunarak öğrenmeyi etkili kıldığını belirtmektedir. Öztaş (2011), dersin konusuyla ilgili filmlerin öğrencilere 5-10 dakika içinde gösterilmesinin, bir ders saati boyunca elde edilen dönütten daha etkili olabileceğini belirtmektedir. Demircioğlu (2007), eğitsel filmler, öğrencilerin çeşitli duyularına hitap ettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte

yazar, filmlerin bir konuyu farklı açılardan değerlendirme fırsatı sunarak öğrencilerin başarı ve tutumunu geliştirdiğini, sınıf ortamına taşınması zor ve tehlikeli durumları sanal olarak getirme imkânı verdiğini ifade etmektedir.

### 2.1.7. Sınıf Ortamında Kullanılabilecek Filmlerde Yer Alması Gereken Özellikler

Sınıflarda değer öğretimi için kullanılacak filmler titizlikle seçilmelidir. Her film sınıf gibi eğitim ortamlarında gösterilmemelidir. Tarih eğitiminde herhangi bir film seçilip öğrencilere izlettirilmesi uygun olmayabilir. Çünkü bazı filmler, kazandırılması hedeflenen kazanımların yanında istenmeyen davranışların ve sakıncalı unsurların da içerebilir (Öztaş, 2010). Aktarılmak istenen fayda ve değerin yanı sıra öğrenciler için zararlı durumlar da olabilir. Bu nedenle, filmlerin öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlar için belirli standart ve ölçütler kullanılarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu standartlara ulaşabilmek için bazı yazarlar (Öztaş, 2017; Yorulmaz, 2016; Demirbaş, 2023) tarafından önemli noktalara dikkat çekilmiştir. Aşağıda maddeler halinde sıralanan bu önemli noktalar kısaca özetlenmiştir:

a) Sınıfta kullanılmak üzere belirlenen film Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve ilkelerine uygun mu?
b) Belirlenen film, dersin içeriği ile uyumlu mudur?
c) Filmde gösterilen sahneler toplumun genel ahlak ilkeleri ile uyumlu mudur?
d) Görüntü ve renk kalitesi yeterli seviyede midir?
e) Filmin genel nitelikleri (sahneler, kullanılan dil, kılık-kıyafet vb.) öğrencilerin düzeyine uygun mudur?
f) Şiddet sahnelerinde aşırıya kaçılmış mıdır?
g) Dönem filmi ise, işlediği dönemi yeterince gerçekçi anlatabilmiş midir?
h) Senaryo, gerçeklerle uyuşmakta mıdır?
i) Öğrencilerde derse yönelik motivasyonu sağlamakta mıdır?
j) Öğrencinin ilgisini çekebilecek kalitede midir?

Yukarıda kısaca özetlenen maddeler dersin amaç ve hedeflerine, öğrencilerin seviyesine göre arttırılabilir. Bununla birlikte ders süresinin kısalığı da göz önünde bulundurulduğunda filmin tamamının izlettirilmesi yerine, kazanımları içeren 5-10 dakikalık sahnelerin yer aldığı kısa videolar da izlettirilebilir (Öztaş, 2009).

### 2.1.8. Tarih Eğitiminde Filmler Neden Önemlidir?

Eğitim en önemli toplumsal olgulardan biridir. Günlük yaşamla iç içedir. Filmler de toplumun günlük yaşamında bireylerin karşılaşabilecekleri bütün olayları konu edinir. Dolayısı ile kültürle sıkı sıkıya bağlıdır. Yönetmen film yaparken toplumdan kopuk bir senaryoyu izleyicilere kabul ettiremez. Buna göre film çalışmalarının bir nesneye, bir bireye, bir olaya veya olguya kültürel ve sosyolojik olarak derin bir bağı vardır. Film haline getirilmiş geçmiş olaylar, günümüze oldukça gerçekçi bir şekilde getirilebilir. Yönetmen bunu yaparken olayların sosyo-kültürel belgelerine dayalı olarak hareket eder. Bu açıdan bakıldığında film toplumdan etkilenirken toplum da filmlerden etkilenebilir (Ratna, 2004). Filmler, görsel efektler ve müzik ile desteklenen çeşitli sahnelerde yaşamın bir anlatısını içeren kombinasyon ürünüdür. Bu özelliğinden dolayı uzun bir dönemi kısa bir süre içinde anlatabilir (Simanjuntak, 2020). Özellikle ilgilendiği alan itibariyle Tarih derslerinde çok uzun dönemler, yüzyıllar belki de bin yıllar, filmler yardımı ile kısa sürede görselleştirilebilir. Özellikle bireylerin davranışlarına yön veren değerler gibi soyut ve karmaşık kavramların öğretilmesinde çok önemli katkıları olabilir. Suryaman'a (2010) göre yaratıcı, güçlü bir karakter, disiplin, milliyetçi bir ruh, iyi bir insan olmak gibi kişilik özelliklerin oluşturulmasında filmler sanatsal bir öğretim malzemesi olarak kullanılabilir. Yapılandırmacılık eğitim yaklaşımına göre görsel ve işitsel ders içi materyaller önemli unsurlar konumundadır (Öztaş, 2016).

### 2.1.9. Eğitimde Filmin Pedagojik Potansiyeli

Dünya giderek daha fazla birbirine bağlanırken ve bilgi hacmi katlanarak artarken, görsel ve işitsel materyalleri eleştirel bir şekilde yorumlama ve analiz etme yeteneği hayati bir beceri olarak ortaya çıkmıştır (Benson ve Fleischer, 1975). Teknoloji geliştikçe, eğitimciler öğrenci katılımını ve öğrenmeyi desteklemek için filmlerden yararlanmanın farklı ve yenilikçi yollarını bulmuşlardır. Bu yenilikçi yaklaşımlardan biri, film yapımcıları ve eğitim kurumları arasında aktif iş birliğini kolaylaştıran "Filmden Okula" programlarının oluşturulmasıdır. Bu tür programlar sayesinde öğrenciler gerçek dünya sorunlarına ve farklı bakış açılarına maruz kalarak sınıfta edindikleri bilgileri günlük uygulamalarla ilişkilendirebilmektedir (Karlin, 2013).

Filmleri eğitim ortamına entegre etmek, öğrenciler için anlamlı öğrenme deneyimleri geliştirmek üzere farklı ve yenilikçi stratejiler arayan eğitimciler için giderek daha ilgi çekici bir konu haline gelmiştir. Filmin pedagojik bir yaklaşım olarak kullanımı, eğitimcilerin öğrenci katılımını, kavrayışını ve bilginin kalıcılığını artırmadaki çok yönlü faydalarını fark etmesiyle son yıllarda önemli bir ilgi görmüştür (Bharath, 2020). Öğretmenler, sınıf içi etkinliklere etkin bir şekilde katılabilecek ve öğrendiklerini uygulayabilecek öğrenciler yetiştirmeye hedeflerken, filmleri bu hedeflere ulaşmada değerli bir araç olarak düşünebilirler (Altun ve Ahmad, 2021).

Filmin eğitsel potansiyelinin giderek daha fazla kabul gördüğü günümüz dünyası göz önüne alındığında, eğitimcilerin bu güçlü aracı öğretimlerine dahil etmek için çeşitli stratejileri ve en iyi uygulamaları planlı bir şekilde değerlendirmeleri oldukça önemlidir. Bunu yaparken, öğrenciler için daha dinamik ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı geliştirmeye yönelik filmlerin içerik aktarma avantajlarından etkili bir şekilde yararlanabilirler. Ancak unutulmamlıdır ki, filmlerin pedagojik bir araç olarak potansiyeli, içerik aktarma yeteneğinin ötesine uzanır. Filmler aynı zamanda eleştirel düşünme, tartışma ve karmaşık sosyal, siyasi ve etik konuların keşfedilmesi için bir süzgeç görevi görebilir. Dahası, dünya görsel ve işitsel medyaya giderek daha fazla bağımlı hale geldikçe, bu iletişim biçimlerini eleştirel olarak

analiz etme ve yorumlama becerisi de önemli hale gelmiştir (Bharath, 2020; Sun, 2022). Öğretmenler, film içeriklerini dikkatli bir şekilde seçip öğretim uygulamalarına entegre ederek, öğrenci katılımı, eleştirel düşünme ve çok yönlü, sorumlu vatandaşların gelişimi için zengin fırsatların kilidini açabilir. Böylece görsel-işitsel medyanın sınıfta kullanımını keşfetmeye ve geliştirmeye devam ettikçe, filmin pedagojik bir araç olarak dönüştürücü gücü kuşkusuz giderek daha fazla fark edilecek ve kullanılacaktır.

### 2.1.10. Eğitimde Film Kullanımının Faydaları

Eğitim filmleri, akademik kavramları açıklamaktan öğrenci gelişimine, öğrencileri motive etmekten etkin öğrenmeye teşvik etmeye kadar çeşitli işlevsel amaçlara hizmet edebilir (Marchant, 1977). Eğitimde film kullanımı, yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesinden günümüz dünyasında sorumluluk alan ve bilgi sahibi vatandaşların yetiştirilmesine kadar çok sayıda pedagojik hedefe aracı olabilir. Eğitimde film kullanımı, içerik aktarımı için güçlü bir araç olarak öğrencilerin ilgisini çeker ve öğrenme motivasyonlarını artırır (Lorenzo-Lledó vd., 2020). Eğitim filmlerinin, bu ve benzeri amaçlar için bir araç olarak potansiyelinin fark edildiği 1900'lü yılların başına kadar uzanan uzun ve etkili bir geçmişi vardır. Eğitim filmi çalışmalarının bu köklü geçmişi, filmlerin eğitim ve öğretimde kullanılmasının büyük avantajları olan bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır (Bruch, 2016). Özellikle 20. yüzyılın ortalarında yapılan kapsamlı araştırmalar, filmin etkili bir öğretim aracı olarak potansiyelini vurgulamıştır. Filmin öğretimsel etkinliği üzerine yapılan bu çalışmalar sonraki yirmi yılda azalmış olsa da son zamanlarda yapılan araştırmalar konuya olan ilgiyi yeniden canlandırmış ve görsel medyanın sınıftaki geçerliliğinin ve etkisinin devam ettiğini göstermiştir (Bali ve Wickramasinghe, 2007).

Eğitimde film kullanmanın en önemli avantajlarından biri, karmaşık akademik kavramları görselleştirerek somut ve dinamik bir şekilde sunabilmesidir. Planlanmış sınıf ortamlarında film kesitlerinin izlenmesi ve tartışılmasının, öğrencilerin temel ders kavramlarını algılama ve anlamalarını geliştirdiği görülmüştür (Hobbs, 2006). Dikkatli bir planlama ve uygulama,

bu güçlü aracın pedagojik faydalarını en üst düzeye çıkarmak için zorunludur. Filmler gibi görsel-işitsel sınıf içi araçları, geleneksel öğretim yöntemlerinin başarmakta zorlanabileceği şekillerde öğrenmeyi motive etme konusunda belirgin bir avantaja sahiptir. (Bharath, 2020). Bu yaklaşım sadece film yapımcılarının eğitim ve aktivizm hedeflerini güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin miras aldıkları geleceği şekillendirebilecek bilgili ve ilgili vatandaşlar olmalarını sağlar (Paxton ve Marcus, 2018; Pratiwi vd., 2023; Lorenzo-Lledó vd., 2020; Bharath, 2020). Filmler aracılığıyla öğrenciler gerçek dünya senaryolarına, karmaşık etik ikilemlere ve günlük hayatta karar alma süreçlerinde etkili bir eleştirel düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirebilirler (Benlahcene et al., 2022). Ayrıca, filmin sınıf içi entegrasyonu, özellikle tarih, matematik, fen bilimleri gibi soyut alanlarda öğretmenlere yardımcı olduğu gibi öğrencilerin daha iyi geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Eğitimde film kullanımı öğrencileri önemli sosyal ve siyasi konularda bilgilendirebilir ve bilgi çağında bilinçli vatandaşlar olmaya hazırlayabilir (Karlin, 2013).

Filmin görsel-işitsel doğası, onu öğrencileri öğrenme sürecine teşvik etmek ve dahil etmek için özellikle uygun bir kaynak haline getirmektedir. Araştırmalar, öğretmen olmak için eğitim alan öğrencilerin sinemayı sınıflarda içerik sunumu için değerli bir öğretici araç olarak gördüklerini ortaya koymuştur (Lorenzo-Lledó vd., 2020). Bununla birlikte filmin pedagojik bir araç olarak kullanılması, filmin görsel ve anlatı unsurları öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekebileceğinden, öğrenci katılımını ve motivasyonunu da artırabilir. Ayrıca, filmin derslerde kullanılması eleştirel analiz, yorumlama ve medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için fırsatlar sağlayabilir (Pratiwi vd., 2023). Filmler, öğrencileri farklı bakış açılarına ve gerçek dünyadaki zorluklara maruz bırakarak dünyanın karmaşıklığı hakkında daha derin bir anlayış geliştirmelerini sağlayabilir ve geleceği şekillendirmede aktif katılımcılar olmaları için onları güçlendirebilir (Carter ve Barnstone-Clark, 2022).

Filmlerin eğitim ortamlarına entegrasyonu hem öğrenciler hem eğitimciler hem de yöneticiler için önemli faydalar sağlayabilir. Eğitimciler, filmlerin görsel-işitsel gücünden yararlanarak, modern dünyanın karmaşıklıklarıyla başa çıkmaya hazır, yetenekli,

sorumluluk sahibi ve bilgi meraklısı öğrenciler yetiştirebilirler. Eğitim alanı gelişmeye devam ettikçe, filmlerin müfredata dahil edilmesi, öğrencilerin ilgisini çekmek, eleştirel düşünmeyi teşvik etmek ve öğrencileri geleceğin zorluklarına ve fırsatlarına hazırlamak isteyen eğitimciler için kilit bir husus olmaya devam edebilir (Cardoso ve Mendes, 2022).

Filmi öğretim uygulamalarına başarılı bir şekilde entegre eden öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ve gelişimini artıracak pek çok fırsatın kilidini açabilir. Filmlerde yer alan görsel ve işitsel uyaranlar, tarihsel olaylar gibi karmaşık kavramları daha anlaşılabilir ve akılda kalıcı hale getirerek öğrencilerin aktif öğrenme potansiyelini arttırabilir. (Lorenzo-Lledó et al., 2020). Filmlerin sınıflarda kullanılması; öğrenmelerin sağlanması, teknolojinin yönetilmesi ve film içeriğinin müfredatta yer alan hedef ve kazanımlarla uyumlu hale getirilmesi gibi bazı zorlukları beraberinde getirse de bu pedagojik yaklaşımın potansiyel faydaları engellerden daha ağır basmaktadır (Pratiwi et al., 2023). Eğitimciler filmlerin seçiminde ve kullanımında ihtiyatlı davranmalı, içeriğin öğrenme hedefleriyle uyumlu olmasını ve öğrenci kitlesinin özel ihtiyaçlarına hitap etmesini sağlamalıdır (Anuradha ve Tai, 2010).

Filmlerin eğitim ortamlarında kullanılması, öğrencilerin öğrenimi ve gelişimi için de önemli faydalar sağlayabilir. Öncelikle filmler çocukların dikkatini çekme ve öğrenme sürecine katılımlarını teşvik etme kapasitesine sahiptir. Özellikle öğrenme sevgisi aşılamanın ve merak duygusunu beslemenin son derece önemli olduğu okul çağı çocuklarında büyük fayda sağlayabilir (D'sa, 2005). Ayrıca filmler, önemli sosyal, kültürel ve ahlaki değerlerin aktarılmasında bir köprü görevi görerek öğretmenlerin öğrencileri olaylara farklı bakış açılarıyla bakmalarını ve karmaşık toplumsal meseleler hakkında eleştirel düşünmeyi teşvik etmesini sağlayabilir (Pratiwi et al., 2023).

Büyük ölçüde ders kitaplarına ve ders anlatımına dayanan geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine filmler, öğrencilerin öğrendikleri kavramları görselleştirmelerine ve bağlamsallaştırmalarına yardımcı olan dinamik ve ilgi çekici bir ortam sunabilir (Karlin, 2013). Filmlerin eğitim ortamlarında kullanılması, öğrencilere dünyaya dair yeni ve ilgi

çekici bir bakış açısı kazandırarak sınıfta edindikleri bilgileri gerçek dünya uygulamalarıyla ilişkilendirmelerini sağlayabilir. Eğitimciler, filmin benzersiz yeteneklerinden yararlanarak her yaştan öğrenci için daha ilgi çekici, etkili ve dönüştürücü öğrenme deneyimleri yaratabilirler. Filmin müfredata stratejik entegrasyonu, öğrencileri 21. yüzyılın zorluklarına ve fırsatlarına hazırlama potansiyeline sahiptir ve onları giderek karmaşıklaşan bir dünyada başarılı olmak için gerekli eleştirel düşünme, iletişim ve bilgi çağı becerileriyle donatır (Bharath, 2020).

Filmin eğitimde kullanılması, özellikle de tarihi belgesellerin kullanımı, tarihi olayları sinematik hikâye anlatımı yoluyla hayata geçirerek tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde de etkili bir strateji olarak kabul edilmektedir. Eğitimciler, tarihi olayların sinematik tasvirlerini dikkatli bir şekilde seçerek ve dahil ederek, öğrencileri daha sürükleyici ve akılda kalıcı bir öğrenme deneyimine dahil edebilir, geçmişi anlamalarını ve günümüzle ilgisini artırabilirler (Karlin, 2013). Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekebilir, geçmişe olan ilgilerini artırabilir ve onları sınıfta öğrendikleri ile gerçek dünyadaki uygulamalar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya teşvik edebilir. Eğitim ortamı gelişmeye devam ettikçe, filmlerin bilinçli bir şekilde müfredata dahil edilmesi, 21. yüzyılın karmaşıklıklarını aşabilecek donanıma sahip, ilgili ve eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirmek için değerli bir araç olmaya devam edecektir. Görsel-işitsel medyanın sınıfta stratejik kullanımı, öğrenme deneyimini dönüştürme, öğrenci katılımını, motivasyonunu ve temel beceri ve yetkinliklerin gelişimini teşvik etme gücüne sahiptir. Eğitimciler filmin pedagojik potansiyelini keşfetmeye devam ederken, içerik sunumunu geliştirmekten modern dünyanın taleplerini karşılamaya hazır sorumlu ve yetkin profesyoneller yetiştirmeye kadar sunabileceği çok yönlü faydaların farkına varmak çok önemli hale gelmektedir (Peters, 2020; Nielsen ve Ferrara, 2014).

### 2.1.11. Tarih Eğitiminde Filmlerin Kullanılması

Filmin pedagojik bir yaklaşım olarak kullanılması, sürekli gelişen eğitim alanında, özellikle de tarih öğretimi bağlamında giderek yaygınlaşmaktadır. Bu bölümde, tarihsel kavramların

öğretilmesi ve öğrenilmesini geliştirmek için filmlerden yararlanmanın potansiyel faydaları incelemektedir.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar, tarihsel bağlamların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak ve anlamlı tartışmalara ilham vermek için filmlerden nasıl yararlanılabileceğinin altını çizmektedir (Donnelly, 2020). Filmler, tasvir ettikleri zaman dilimlerinin sosyokültürel bağlamları ve bakış açıları hakkında içgörü sağlayan değerli tarihsel belgeler olarak hizmet edebilir. Öğrenciler, filmlerin geçmişe dair temsillerinin güçlü ve zayıf yönlerini eleştirel bir gözle analiz ederek, tarihsel özgünlük ve geçmiş olayların tasvirinin doğasında var olan karmaşıklıklar hakkında daha incelikli bir anlayış geliştirebilirler. Dahası, filmlerin büyüleyici doğası, etkili öğrenmede çok önemli bir faktör olan öğrencilerin tarihi konulara ilgisini ve katılımını artırma potansiyeline sahiptir (Driver, 2006). Öğrenciler, tarihi olayların ve figürlerin beyaz perdede nasıl tasvir edildiğini inceleyerek, geçmişin yorumlanması ve temsil edilmesinin doğasında var olan karmaşıklıklara dair incelikli bir takdir geliştirebilir, anlatıların belirli ideolojik perspektiflerle uyum sağlamak veya belirli tarihi anlatıları diğerlerine göre vurgulamak için nasıl şekillendirilebileceğini, inşa edilebileceğini ve kalıplanabileceğini fark edebilirler (Paxton ve Marcus, 2018).

Araştırmacılar, tarih eğitiminde film kullanımına daha dengeli ve bağlamsal bir yaklaşım getirilmesini savunmaktadır (Metzger, 2018). Bu yaklaşım, filmlerin yazılı kaynaklarla birlikte analiz edilmesinin önemini vurgulayarak öğrencilerin geçmişe dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirmelerini sağlar. Filmleri tarihi edebiyat, sanat ve diğer kültürel eserler bağlamında inceleyen öğrenciler, tarihin sinemasal temsillerinde bilginin gerçekliğini, doğruluğunu ve kasıtlı kullanımını eleştirel bir şekilde değerlendirmeyi öğrenebilirler (Nielsen ve Ferrara, 2014). Bu bütüncül yaklaşım, öğrencileri film yapımcılarının belirli anlatı veya ideolojik hedeflere hizmet etmek için tarihi olayları nasıl seçici bir şekilde tasvir veya manipüle edebileceklerini ve bu tasvirlerin belgelenmiş kayıtlardan nasıl farklılaşabileceğini düşünmeye teşvik eder (Mavrommati ve Repoussi, 2020). Ayrıca, filmleri birincil ve ikincil kaynaklarla birlikte analiz etmek, öğrencilerin geçmişin sinemasal

temsilinde mevcut olabilecek boşlukları, önyargıları ve alternatif perspektifleri belirlemelerine olanak tanır. Dolasıyla bu bağlamsal analiz, tarihin yorumlanması, anılması ve görselleştirilmesindeki karmaşıklıkların daha iyi anlaşılmasını sağlar (Driver, 2006).

Filmin tarih eğitimine dahil edilmesi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, öğrenci katılımını artırmak ve geçmişe dair incelikli bir anlayışı teşvik etmek için güçlü bir araç olarak hizmet edebileceğinden, önemli bir potansiyele sahiptir. Filmlerin tarih eğitimine kullanılması geleneksel metinlere dayalı kaynakların incelenmesini geliştirebilir. Sınıf ortamı, öğrencilerin sinemasal tasvirler ile yazılı tarihsel anlatıları yan yana getirebilecekleri ve sonuçta her iki ortamın da daha kapsamlı ve eleştirel bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olacak karşılaştırmalı bir analiz yapmaları için ideal bir ortam sağlar (Swimelar, 2012). Tarih eğitiminde film kullanımı, öğrencilerin konuyla ilişkisini derinleştiren tamamlayıcı bir görsel perspektif sağlayarak yazılı tarihi kaynakların analizini geliştirebilir. Film, tarihi olayları ve figürleri hayata geçirme konusunda eşsiz bir niteliğe sahiptir ve metne dayalı kaynakların soyut doğasını tamamlayan daha sürükleyici ve içgüdüsel bir öğrenme deneyimi sunar (Toplin ve Eudy, 2002). Öğrenciler, tarih derslerinde filmlerin kullanılmasıyla birlikte geçmişin hem metinsel hem de görsel temsilleriyle etkileşime girerek, tarihsel bağlamlara dair daha çok boyutlu bir anlayış geliştirebilir (Peters, 2020). Öğretmenler, öğrencilerin tarihi konulara daha fazla ilgi duyması için filmin büyüleyici doğasından yararlanabilir ve aynı zamanda geçmişin sinematik tasvirlerinin doğasında bulunan güçlü, zayıf yönler ve önyargıların eleştirel analizine teşvik edebilir (Nielsen ve Ferrara, 2014) Eğitim ortamları teknolojik olarak gelişmeye devam ederken, film gibi sinematik araçların sınıflara entegrasyonu, öğrencileri daha analitik ve çok yönlü tarihçiler olarak yetiştirme konusunda oldukça önemli görülmektedir (Driver, 2006).

Tarih eğitiminde film kullanımı, tarihi olayları ve figürleri daha görsel/işitsel ve büyüleyici bir şekilde hayata geçirerek öğrencinin derse katılımını artırabileceği için önemli bir eğitsel rolü vardır. Bu önemli rolü, filmi öğretmen yerine koymaz. Aksine sınıftaki temel öğretici olan öğretmenin yardımcısı konumundadır. Birçok akademisyen, filmin öğretmenin rolünün

yerini almaktan ziyade onu tamamlayacak şekilde tarih eğitimine entegre edilmesinin önemini vurgulamışlardır (DeHart, 2020). Öğretmenler, dersin hedefleriyle uyumlu filmleri dikkatle seçerek ve eleştirel analiz yoluyla öğrencilere rehberlik ederek, öğrencilerin tarihsel olaylar, süreçler ve bakış açılarına ilişkin anlayışlarını derinleştirmek için filmin benzersiz özelliklerinden yararlanabilir. Bu yaklaşım, filmi tarih derslerinde değerli bir öğretim aracı olarak konumlandırarak öğrencilerin zengin bir öğrenme deneyimi geliştirir (Reisman vd., 2019).

Belgesel ve diğer tarihi filmlerin kullanımı öğrencilerin ilgisini yüksek oranda çekebilir ve tarihsel olay ve kişilerin eleştirel analizini teşvik edebilir. Bununla birlikte, filmin geleneksel öğretim yöntemlerini tamamlama potansiyeli dikkate değerdir. Filmin bilimsel araştırmalara konu edildiği ilk yıllarda film, öğretmenin yerini alabilecek bir araç olarak görülürken, sonraki çalışmalarda filmin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirebilecek ve tamamlayabilecek bütünleştirici bir pedagojik araç rolü vurgulanmaktadır. Nispeten yeni bir araç olan film, tarihin kaydedilmesi, kurgulanması, şekillendirilmesi ve hatırlanmasıyla ilgili tartışmaları kolaylaştırırken, eski edebi eserlerin yorumlanması için de bir platform sağlayabilir. Eğitimciler, yazılı kaynakların eleştirel okumasının yanı sıra film analizini de dahil ederek, tarihsel anlatıların ve bunların temsillerinin daha bütüncül bir şekilde anlaşılmasını teşvik edebilirler (Nielsen ve Ferrara, 2014).

Belgesel ve benzeri sinematik unsurları harmanlayan öğretmen, tarih derslerini oldukça etkili hale getirebilir. Çünkü öğretmen, filmlerin hikâye edici gücünden faydalanırken aynı zamanda tarihsel doğruluk temelini araştırarak öğrencilerin geçmişle olan bağlarını derinleştirebilir. Ayrıca, tarih eğitiminde film kullanımı öğrencilere daha sürükleyici ve çok duyulu bir öğrenme deneyimi sunarak geçmişteki olayları ve bakış açılarını daha iyi görselleştirmelerini ve bunlarla bağlantı kurmalarını sağlayabilir (D'sa, 2005). Öğrenciler, film yapımcılarının tarihsel anlatıları yorumlama ve tasvir etme biçimlerini eleştirel bir gözle analiz ederek, tarihin kaydedilmesi ve temsil edilmesinin doğasında var olan karmaşıklıklar ve önyargılar hakkında daha incelikli bir anlayış geliştirebilirler (Driver, 2006). Böylelikle,

öğrencileri tarihi olaylar ile bunların günümüzdeki geçerliliği arasındaki bağlantıları keşfetmeye teşvik ederek geçmişin günümüzü ve geleceği şekillendirmedeki önemine dair daha derin bir bağlam geliştirmelerini sağlayabilir. Dinamik ve ilgi çekici öğrenme ortamları yaratmak isteyen eğitimciler, filmin tarih eğitimine stratejik olarak dahil edilmesinde önemli bir referans bulabilirler. Eğitimciler, geçmişin görsel temsillerinin eleştirel analizini teşvik ederek ve film tabanlı pedagojileri sorunsuz bir şekilde entegre ederek, öğrencilerin tarih ve modern dünyadaki kalıcı önemi hakkında daha incelikli bir anlayış geliştirmelerini sağlayabilir (Han vd., 2022; Popa, 2021; Reisman vd., 2019; Burgard ve Boucher, 2016). Filmlerin tarih derslerinde kullanılması gelişmeye devam ettikçe, araştırmaya dayalı kılavuz ve kaynaklara duyulan ihtiyaç da giderek daha önemli hale gelmektedir. Filmin tarihsel bir belge olarak değeri, tasvir edilen zaman diliminin sosyokültürel ve siyasi bağlamlarına ilişkin benzersiz içgörüler sağlaması nedeniyle iyi bilinmektedir. Çünkü filmler, tarihsel gerçeklik hissi uyandırmak ve yazılı kaynakların aktarmakta başarısız olabileceği duygu ve deneyimleri yakalamak için güçlü bir araç olarak hizmet edebilirler (Russell, 2012; Paxton ve Marcus, 2018).

Film ve tarih eğitiminin kesişimi hem zorlukları hem de fırsatları olan çok yönlü ve gelişen bir alandır. Tarihsel bir kaynak olarak filmin hem güçlü yönlerini hem de sınırlılıklarını kabul eden eğitimciler, geleneksel öğretim yöntemlerini tamamlama özelliğinin yanında filmin tarih eğitimine entegrasyonu, eski edebi ve sanatsal eserlerin çağdaş yorumlarını keşfetmek için değerli bir araç olarak hizmet edebilir, geçmişin incelenmesine çok yönlü bir yaklaşım sağlayabilir. Bu yaklaşım, öğrencileri farklı bakış açılarını ve tarihsel anlayışın değişen doğasını dikkate almaya zorlayabilir. Dahası, tarih eğitiminde film kullanımı, akademik alan ile geniş halk kitlelerinin tarihi olayları anlaması arasındaki uçurumu kapatabilir (Woelders, 2007). Toplumsal hayatta yaygın olarak erişilebilir bir araç olan film, öğrencilerin ilgisini çekme ve tarihi konuların daha fazla araştırılmasını teşvik etme potansiyelinin yanında daha bilgili ve ilgili bir vatandaşlığa da katkıda bulunur. Film, tarihi olaylara hayat vererek ve duygusal bağları güçlendirerek öğrencilerin geçmişi daha iyi

bağlamsallaştırmalarına ve geçmişle ilişki kurmalarına yardımcı olabilir ve böylece daha bütüncül ve etkili bir öğrenme deneyimi sağlayabilir (Hubalek, 2008; Driver, 2006).

Filmlerin tarih derslerinde kullanımı tarih ile modern popüler alanlar arasında bir köprü görevi görerek öğrencilerin tarihi temalar ve anlatılarla daha etkin bir şekilde ilgilenmelerini sağlayabilir. Böylelikle, tarihin kuru ve kopuk bir konu olarak algılanmasına meydan okuyarak, onu günümüzün deneyimleri ve kültürel bağlamlarıyla etkileşime giren dinamik ve çok yönlü bir çalışma alanı olarak konumlandırabilir. Filmin gücü, izleyicileri farklı dönemlere taşıyarak onları geçmişin görüntülerine, seslerine ve anlatılarına daldırma yeteneğinde yatmaktadır. Tarih öğretmenleri, bu araçtan yararlanarak öğrencilere daha ilgi çekici ve çok duyulu bir öğrenme deneyimi sunabilir, tarihi olayların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir (LaMarre ve Landreville, 2009).

Filmin tarih derslerinde kullanılması, 21. Yüzyılın getirdiği zorlukların üstesinden gelmek için daha donanımlı, daha bilgili, ilgili ve eleştirel düşünen bir öğrenci kitlesi yetiştirmek için önemli görülmektedir. Bununla birlikte, tarihsel temalı sinema filmlerine bile eleştirel bir gözle yaklaşılması gerektiği ifade edilmektedir. Çünkü bu filmler geçmişi her zaman doğru bir şekilde tasvir etmeyebilir. Belirli filmsel temsillerin güçlü yönlerinin ve sınırlılıklarının dikkatli bir şekilde analiz edilmesi, eğitimcilerin filmi tarihsel bir belge olarak kullanması büyük dikkat gerektirdiği için çok önemlidir. Bu zorluklara rağmen, filmin tarih eğitimine dahil edilmesinin potansiyel faydaları cazip olmaya devam etmektedir (Miller, 1994; Peters, 2020).

Sonuç olarak, tarih eğitiminde film kullanımı, tarihsel kavram ve süreçlerin çok yönlü bir şekilde anlaşılmasını sağlama potansiyeline sahiptir. Bu görsel aracın planlı kullanımı, geçmişin, bugünün ve geleceğin karmaşasında gezinmeye iyi hazırlanmış öğrencileri yetiştirmek için değerli bir araç olarak hizmet edebilir.

# BÖLÜM III

Bu bölümde Kore Savaşı'la ilgili bazı bilgiler kısaca özetlenerek verilmiştir.

## 3.1. Kore Savaşı

1950'de patlak veren Kore İç Savaşı, geniş kapsamlı etkileri olan karmaşık ve çok yönlü bir olaydı. Bu trajedinin temelinde, II. Dünya Savaşı'nın ardından Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) tarafından organize edilen Kore yarımadasının bölünmesi yatmaktadır (Koh, 1971). Kore, Japonların Kore halkını "Japonlaştırmaya" çalıştığı 35 yılı aşkın bir süre boyunca Japon sömürgeciliğinin sıkıntılarına katlanmıştır (Jang ve Paik, 2012). Sömürgeciliğin sona ermesini, ülkenin ekonomik ve sosyal altyapısını harap eden ve Kore'yi neredeyse her açıdan sıfırdan başlamaya zorlayan Kore Savaşı takip etmiştir (Jang ve Paik, 2012). Süper güçlerin çatışan ideolojik ve jeopolitik çıkarlarının körüklediği Kore Savaşı, Kore halkının tarihinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. ABD'nin bu dönemde Kore ve Vietnam savaşlarına müdahil olması pek çok inceleme ve tartışmaya konu olmuştur (Park, 1975). Bununla birlikte, Kore yarımadasındaki bölünmüşlüğün sürdürülmesi yalnızca Kore'ye özgü bir olgu değildi; iki süper gücün çatışan ulusal çıkarları statükonun korunmasında önemli bir rol oynadı (Koh, 1971). Kore Savaşı, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki karar alıcılara daha önce uygulayamadıkları politikaları izleme özgürlüğü vermiştir (Jervis, 1980).

Kore çatışması genellikle, iki Kore devletinin siyasi, ekonomik ve hatta kültürel olarak birbirinden uzaklaştığı, bölünmüş bir halkın hikayesi olarak görülmektedir (Grzelczyk, 2018). Ancak, Kore Yarımadası'ndaki bu istikrarsızlık ve çatışmanın kökleri bölünmenin ötesine uzanmaktadır; zira bu bölünme içsel bir ayrılma ihtiyacından ziyade dış baskılardan kaynaklanmıştır (Grzelczyk, 2018). Savaş sırasında Kore halkının yaşadığı travmanın

derinliği ve bir milyondan fazla kayıp, ulusun kolektif ruhu üzerinde kalıcı bir etki bırakmıştır (Montville, 2006). Bölünmüş Kore kimliğini yeniden tesis etme ve yeniden birleşmeyi sağlama çabaları sınırlı bir başarı ile de olsa devam etmektedir (McCormack, 1982).

Sonuç olarak, Kore İç Savaşı, Kore yarımadasının jeopolitik dinamikleri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olan çok yönlü ve karmaşık bir olaydır. Kore'nin bölünmesi ve ardından gelen çatışma, ideolojik, siyasi ve ekonomik faktörlerin bir araya gelmesiyle şekillenmiş ve süper güçlerin rekabet halindeki ulusal çıkarları önemli bir itici güç olarak hizmet etmiştir. Kore yarımadasındaki çözülmemiş gerilimler ve süregelen bölünmüşlük, yeniden birleşme ve uzlaşma çabaları devam ederken, bölgesel ve uluslararası istikrar için önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Bölünme, iki Kore arasında keskin farklılıklar yaratmıştır; Güney, şiddetli bir şekilde kapitalist olup ABD ve Japonya ile ittifak halindeyken, Kuzey belirgin bir şekilde kapitalist değildir ve Çin ve Sovyetler Birliği ile güçlü bağlara sahiptir. Bu ideolojik ve jeopolitik bölünmeler, Kore'nin yeniden birleşmesi ihtimalini, ilgili taraflar arasında dikkatli müzakere ve uzlaşma gerektiren karmaşık ve hassas bir konu haline getirmiştir. Tüm bu zorluklara rağmen Kore halkı, iç savaşın açtığı derin yaraların sarılmasına ve birleşik bir Kore kimliğinin yeniden tesis edilmesine olanak tanıyacak şekilde bir gün uluslarının yeniden birleşeceğine dair umutlarını korumaktadır (Rice, 2018; Son, 2018; Kwon ve Lee, 2017; Hong, 2008).

### 3.2.Kore Yarımadası Tarihi ve Coğrafi Konumu

Doğu Asya'da yer alan Kore Yarımadası, yüzyıllara yayılan bir tarihe ve sakinlerinin yaşamlarını şekillendiren eşsiz bir coğrafi manzaraya sahiptir. Kore Yarımadası'nın Çin, Japonya ve Rusya gibi daha büyük bölgesel güçler arasında yer alan benzersiz coğrafi konumu, çalkantılı tarihinin ve karmaşık jeopolitik dinamiklerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır (Lee, 2000). Bu konumundan ötürü, sözü edilen devletlerin deyim yerindeyse savaş meydanı haline gelmiştir. Yarımada özelliğinden dolayı doğal sınırları ile

diğer devletlerden ayrılmış olması, bu coğrafyayı savaşlardan koruyamamıştır. Kore Yarımadası'nın coğrafi konumu da tarihinde önemli bir rol oynamış; dağlık arazisi, denize yakınlığı ve Çin ile Japonya gibi büyük güçler arasındaki stratejik konumu, benzersiz kültürel ve siyasi gelişimine katkıda bulunmuştur. Yarımadanın tarihi, başlangıçta bir ayrılma ihtiyacından ziyade dış baskılar nedeniyle iki devlete bölünmüş ortak bir halkın tarihidir (Grzelczyk, 2018). Kore yarımadası Rusya, Çin, Japonya gibi çok önemli devletlerin arasında kalmaktadır. Bu etkili komşuların kesişme noktasında yer alan Kore Yarımadası, bölgedeki büyük güçlerin bu stratejik öneme sahip bölge üzerinde kontrol ve hâkimiyet kurmak için yarıştığı, dış manevra ve nüfuz için uzun zamandır birincil hedef olmuştur. 1894'te yarımadada gerçekleşen Çin-Japonya savaşından galip ayrılan Japonlar, Kore yarımadasını topraklarına katmıştır (Sander, 2007). Bu sırada Mançurya'yı kontrol eden ve Japonları büyük bir tehdit olarak gören Ruslar Japonlarla çatışmalara başlamıştır. 1904'te başlayan savaşı kazanan Japonya yarımadadaki hakimiyetini pekiştirmiştir (Haytoğlu, 2002). Kore hakimiyetiyle birlikte yayılmacı bir politika benimseyen Japonya, I. Dünya savaşında itilaf devletleri arasında yer almıştır. II. Dünya savaşına kadar Korelilerin bazı bağımsızlık hareketleri Japonlar tarafından sert bir şekilde bastırılmıştır. II.Dünya savaşı ile birlikte Japonya Kore'den sonra gözünü Çin ve Mançurya topraklarına dikmiş, 1931 yılında başladığı işgal hareketiyle bir yıl sonra Mançurya'yı, 1937'de ise Çin'in doğu bölgelerini ele geçirmiştir. Japonların bu politikasından rahatsız olan ABD, yarımada da bağımsız bir Kore devletinin kurulmasını istemiştir. Bu şekilde Japonya'nın daha büyük bir tehlike haline gelmesini önleyebilecektir (Öke, 2000). ABD ile Japonya arasındaki bu gerilim, Japonya'nın Pearl Harbor'daki ABD'ye ait donanma birliklerine saldırması ve ABD'nin savaşa dahil olması sonucunu doğurmuştur. Savaş devam ederken ABD ve İngiltere 1945 yılında düzenlenen Yalta konferansı ile Japonya'yla savaşması karşılığında Sovyet Rusya'ya Mançurya ve bazı diğer bölgelerle birlikte bazı ayrıcalıklar teklif etmiştir. Bu teklif neticesinde 8 Ağustos 1945'te Mançurya'yı işgal ederek Japonya'ya savaş ilan etmiştir. ABD ile Sovyet Rusya, Postdam konferansında bir araya gelerek Kore

yarımadasındaki 38.paraleli sınır kabul etmişlerdir. Bu sınırla birlikte güneyde kalan bölümde ABD güdümünde, kuzey bölümünde ise Sovyet Rusya güdümünde yönetimler ortaya çıkmıştır (Armaoğlu, 2018). Kuzey yönetiminin 1950 yılındaki saldırısı ile Kore iç savaşı başlamıştır. 1950-53 Kore Savaşı'nın ardından yarımadanın Kuzey ve Güney Kore olarak ikiye bölünmesi, bir zamanlar birleşik olan Kore ulusunun iki yarısının Soğuk Savaş'ın karşıt taraflarıyla hizalanmasıyla bu jeopolitik rekabetleri daha da güçlendirmiş, aynı zamanda milyonlarca ailenin birbirinden ayrılmasına ve hiçbir temas ya da iletişimin mümkün olmamasına yol açmıştır (McCormack, 1982). Aile ve toplum bağlarının bu şekilde koparılması Kore halkı üzerinde derin psikolojik ve duygusal travmalara yol açmış, yarımadanın bölünmesinin yol açtığı acı ve sıkıntıları daha da arttırmıştır. Yine de bu büyük zorluklara rağmen, Kore Savaşı'nın sona ermesinden bu yana geçen on yıllar boyunca yarımadanın iki yarısı farklı ve zaman zaman çatışan yollar izlemiş olsa da Kore ulusunun temel ortak kimliği, mirası ve özlemleri varlığını sürdürmüştür. Bölünmenin yarattığı zorluklara rağmen, Kore halkı güçlü bir ulusal kimlik duygusunu ve köklü bir yeniden birleşme arzusunu korumuştur. Bölünmüş Kore kimliğini yeniden tesis etme ve Kore Yarımadası'nda devam eden çatışmaya kalıcı bir barış çözümü bulma çabaları hem yerel hem de uluslararası çabaların ana odağı olmaya devam etmektedir. Ancak yine de bugün Kore Yarımadası, iki Kore ve müttefikleri arasında devam eden gerilimler ve çatışma potansiyeli ile jeopolitik bir parlama noktası olmaya devam etmektedir. Sınırın her iki tarafındaki Koreliler arasında bölünme engellerini aşmak ve tek bir ulus olarak yeniden birleşmek için ortak bir istek vardır (Montville, 2006). Dünya Kore sorununun karmaşıklığıyla boğuşmaya devam ederken, yarımadanın tarihi ve coğrafyasının daha iyi anlaşılması, bölünmenin kökleri ve kalıcı bir barışa giden potansiyel yollar hakkında değerli bilgiler sağlayabilir (Grzelczyk, 2018; Soo, 2004; Montville, 2006).

Güney Kore'nin ABD ve Japonya ile yakın bağlar kurması, Kuzey Kore'nin ise Çin ve Sovyetler Birliği ile yakın ilişkilerini sürdürmesiyle Kore Yarımadası, savaşın sona ermesinden bu yana geçen on yıllar boyunca yankılanmaya devam eden ideolojik ve

jeopolitik çatışmaların parlama noktasına dönüşmüştür. Sanılanın aksine, Japonya'nın 1910'da Kore'yi ilhakı sırasında Kore ekonomisi durgunlaşmamış, son çalışmalar Japonya'dan sermaye ve ileri teknoloji transferi sayesinde yaşam standartlarının iyileştiğini ve sanayileşmenin gerçekleştiğini göstermiştir (Soo, 2004). Bölünmeden önce Koreler, Japon sömürge yönetimi altında bile korunan zengin bir kültürel mirasla 1300 yılı aşkın bir süredir birleşik bir ulus olarak varlığını sürdürmekteydi (McCormack, 1982). Kore Yarımadası'nın çok daha büyük güçler olan Çin ve Japonya arasında yer alan stratejik konumu da çalkantılı tarihinin şekillenmesinde kilit bir faktör olmuştur. Yarımadanın dağlık arazisi, denize yakınlığı ve büyük bölgesel güçlerin kavşağındaki konumu, onu sürekli bir jeopolitik rekabet ve çatışma alanı haline getirmiş, daha büyük bölgesel güçler sık sık müdahale etmiş ve Kore halkı üzerinde nüfuz sahibi olmak için yarışmıştır (Grzelczyk, 2018). Bu durum yarımadanın bölünmesine katkıda bulunmuş, dış aktörlerin rekabet halindeki çıkarları ve gündemleri sıklıkla Kore halkının arzu ve isteklerinin önüne geçmiştir. Japonya'nın Kore'yi kontrolü, genellikle olumsuz olarak görülse de güneyde tarımın ilerlemesi ve kuzeyde madenlerin, kimya fabrikalarının ve tekstil ve çelik fabrikalarının gelişmesi gibi bazı olumlu sonuçlar da doğurmuştur (Brudnoy, 1970). Japonya'nın Kore'deki sömürge yönetimi, her ne kadar tartışmalara yol açmış olsa da Kore halkı için "olumsuz ve bir o kadar da güçlü bir sembol" sağladığından, istemeden de olsa Kore milliyetçiliğinin uyanmasına ve beslenmesine katkıda bulunmuştur (Brudnoy, 1970). Sömürge dönemi aynı zamanda Kore'nin kurumsal yapısında da köklü değişikliklere yol açmış, çatışma içindeki aristokrasinin yerini, kurtuluş sonrası Kore üzerinde derin ve yaygın bir etkiye sahip olacak son derece merkezi ve yetenekli bir devlet aygıtı almıştır (Lim, 1999).

Kore Yarımadası, en az 1300 yıl öncesine dayanan birleşik bir halk olarak kesintisiz varlığı ve Japon sömürge yönetiminin dayatılmasından önceki olağanüstü kültürel başarılarıyla uzun ve zengin bir tarihe sahiptir (Song ve Ra, 2013). Kore Savaşı ve ardından yarımadanın bölünmesi nedeniyle aile bağlarının kopmasına rağmen, Kore halkının derin homojenliği devam etmiş, Güney Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'ya bağlı kapitalist bir yönelimi

sürdürürken, Kuzey Çin ve Sovyetler Birliği ile bağları olan kapitalist olmayan farklı bir yol izlemiştir (McCormack, 1982). Yarımadanın karmaşık ve çalkantılı tarihi ve stratejik açıdan önemli coğrafi konumu, Kore Yarımadası'nda kalıcı bir barışa doğru ilerlemeyi engelleyen jeopolitik dinamikleri derinden şekillendirdiğinden, çatışmanın altında yatan nedenleri ele almak ve tarihsel olarak birleşik Kore kimliğini yeniden tesis etmek için devam eden diplomatik, siyasi ve tabandan gelen çabalar hem Kuzey hem de Güney Kore için ana odak noktası olmaya devam etmektedir. Kore halkının yüzyıllar boyunca paylaşılan deneyimlerle şekillenen kalıcı kültürel ve etnik homojenlik duygusu, bölünmenin yapay engellerini aşma ve yeniden birleşmiş bir Kore ulusu hedeflerini gerçekleştirme kararlılıklarını körüklemiştir (Montville, 2006). Kore Yarımadası, Kore halkı arasında derin bir ulusal kimlik ve gurur duygusu yaratan, bin yılı aşkın bir geçmişe dayanan zengin ve hikayeli bir kültürel başarı geçmişine sahiptir. Kore Yarımadası'nın yüzyıllar boyunca yaşadığı bölünme ve işgal zorluklarına rağmen, bu canlı kültürel miras Kore halkı için bir güç ve dayanıklılık kaynağı olmaya devam etmiştir (McCormack, 1982).

1950-1953 yılları arasında yaşanan yıkıcı Kore Savaşı'nın ardından Kore Yarımadası'nın Kuzey ve Güney olarak ikiye bölünmesi, Kore halkı için süregelen bir gerilim, çatışma ve acı kaynağı olmuştur. Kuzey Kore'nin sosyalist/komünist bir modeli benimsemesi, Güney Kore'nin ise ABD ve Japonya gibi kapitalist güçlerle aynı hizada yer alması nedeniyle iki taraf ekonomik ve siyasi sistemlerindeki keskin farklılıklarla birbirinden ayrılmış olsa da bu bölünmenin kökleri Kore halkı arasındaki herhangi bir içsel, organik ayrılma ihtiyacından ziyade öncelikle dış jeopolitik baskılara ve daha büyük bölgesel güçlerin manevralarına dayandırılabilir (Grzelczyk, 2018). Gerçekten de Kore halkı, zengin bir kültürel mirasa ve 20. yüzyılın çalkantılarına rağmen varlığını sürdüren derin bir etnik ve dilsel homojenlik duygusuna sahip, bin yılı aşkın bir süredir birleşik bir ulus olarak var olmuştur (McCormack, 1982). Yeniden birleşme ve geleneksel Kore kimliğinin restorasyonuna duyulan özlem, bölünme arasında köprü kurmak ve geçmişin yaralarını sarmak için devam eden diplomatik

ve tabandan gelen çabaları yönlendiren baskın bir güç olmaya devam etmektedir (Montville, 2006).

### 3.3.II. Dünya Savaşı ve Kore

II. Dünya Savaşı'nın çalkantılı yıllarında, Kore yarımadası kendisini karmaşık bir jeopolitik manzaranın merkezinde bulmuş, kaderi küresel çatışmaya katılan büyük güçlerin olayları ve stratejik kararlarıyla ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiştir (Koh, 1993). Emperyalist güçlerin uzun süredir göz diktiği bir bölge olan Kore yarımadası, Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyetler Birliği'nin rekabet halindeki çıkarları için bir savaş alanı haline gelmiş ve yarımada savaşın sonunda Kuzey Kore ve Güney Kore olmak üzere iki ayrı devlete bölünmüştür (Jervis, 1980; Montville, 2006). II. Dünya Savaşı'nın Kore yarımadası üzerindeki etkisi abartılamaz. Savaşın ardından yeni bir gerilim ve çatışma dönemi başlamış, yarımadanın 38. paralel boyunca bölünmesi, bölgeyi on yıllar boyunca tanımlayacak olan Kore çatışmasının başlangıcını oluşturmuştur (Montville, 2006; McCormack, 1982). Bu bölünmenin kökenleri, Kore yarımadasının Japon sömürge yönetiminden kurtarıldığı II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar uzanmaktadır. Savaşın ardından Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyetler Birliği, yarımadanın 38. paralelde geçici olarak bölünmesi, kuzey yarısının Sovyet etkisi altına girmesi ve güney yarısının Amerikan etkisi altına girmesi konusunda anlaştılar (Montville, 2006). Başlangıçta geçici bir önlem olarak düşünülen bu bölünme, 1948 yılında Kuzey Kore ve Güney Kore'de ayrı hükümetlerin kurulmasıyla kalıcı bir bölünme haline gelmiştir (McCormack, 1982). Ailevi ve kültürel bağların kopmasının yanı sıra iki Kore arasında ortaya çıkan keskin siyasi ve ekonomik farklılıklar, bir zamanlar birleşik olan uluslarının yeniden birleşmesini uzun zamandır arzulayan Kore halkı tarafından derinden hissedilmiştir (McCormack, 1982).

Kuzey Kore'nin Haziran 1950'de Güney'i işgal etmesiyle başlayan Kore Savaşı, Soğuk Savaş'ın ortaya çıkışında çok önemli bir andı. Hem Amerika Birleşik Devletleri'nin hem de Çin'in doğrudan müdahil olduğu çatışma, Kore yarımadasının bölünmüşlüğünü daha da sağlamlaştırmış ve bölgenin iki süper güç arasındaki daha büyük jeopolitik mücadeledeki

stratejik önemini pekiştirmiştir. Savaşın Soğuk Savaş'ın yörüngesi üzerindeki etkisi hem Washington hem de Moskova'daki politika yapıcıların algılarını ve stratejik kararlarını şekillendirdiği için önemliydi (Jervis, 1980).

Kore yarımadasının bölünmesi spontane bir olay değil, savaşa dahil olan büyük güçler tarafından yapılan bir dizi stratejik hamle ve kararın sonucuydu. II. Dünya Savaşı'nın bitiminden sadece beş yıl sonra patlak veren ve tahminen 1 milyon kişinin öldüğü Kore Savaşı'nın yarattığı travma, iki Kore arasındaki bölünmeyi ve düşmanlığı daha da pekiştirmiştir (Montville, 2006). Bugün bile Kore yarımadası dünyanın en istikrarsız ve askerileştirilmiş bölgelerinden biri olmaya devam etmekte ve iki devlet arasında uzun süredir devam eden çıkmazın azalacağına dair çok az işaret bulunmaktadır (Grzelczyk, 2018; McCormack, 1982).

II. Dünya Savaşı'nın mirası ve ardından Kore yarımadasında ortaya çıkan Soğuk Savaş dinamiği, bölgenin siyasi, ekonomik ve sosyal manzarası üzerinde derin ve kalıcı bir etkiye sahip olmuştur (McCormack, 1982). Dünya, Soğuk Savaş sonrası dönemin süregelen zorlukları ve belirsizlikleriyle boğuşurken, Kore yarımadası, iki Kore ve bölgede nüfuz sahibi olmaya devam eden büyük güçler arasında hem çatışma hem de iş birliği potansiyeli ile kritik bir odak noktası olmaya devam etmektedir (Eberstadt, 2000; Grzelczyk, 2018). 1950'de Kuzey Kore'nin Güney'i işgal etmesiyle patlak veren Kore Savaşı, yarımadadaki gerilimi önemli ölçüde tırmandırmış ve iki devlet arasındaki bölünmeyi daha da derinleştirmiştir. Üç yıl süren savaş, yaklaşık 1 milyon insanın ölümüne ve milyonlarca ailenin parçalanmasına yol açarak kalıcı bir travma ve bölünme mirası bırakmıştır (Montville, 2006). Genellikle Soğuk Savaş'ın vekaleten yürütülen bir çatışması olarak görülen Kore Savaşı'nın bölgenin ve dünyanın jeopolitik dinamikleri üzerinde geniş kapsamlı etkileri olmuştur (Jervis, 1980). Çatışma sadece Kore yarımadasının bölünmesini sağlamlaştırmakla kalmamış, aynı zamanda ABD ile Güney Kore ve Kuzey Kore ile komünist müttefikleri Çin ve Sovyetler Birliği arasındaki ittifakları da güçlendirmiştir (McCormack, 1982; Jervis, 1980). Ancak, Kore yarımadasındaki istikrarsızlık ve çatışmanın

kökleri II. Dünya Savaşı ve yarımadanın bölünmesi olaylarının çok ötesine uzanmaktadır. Gerçekten de Kore çatışması, Soğuk Savaş döneminin büyük güçleri olan ABD ve Sovyetler Birliği'nin Kuzey ve Güney Kore arasında süregelen gerilim ve rekabette önemli bir rol oynamasıyla birlikte, karmaşık bir dış baskılar ve rekabet halindeki çıkarlar ağı tarafından şekillendirilmiştir (Grzelczyk, 2018).

II. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında Kore yarımadasının dış müdahale, askeri çatışma ve bir zamanlar birleşik olan bir ulusun bölünmesiyle damgalanan karmaşık tarihi, bölgenin jeopolitik manzarasını ve iki Kore arasında kalıcı bir barış ve uzlaşma sağlamaya yönelik devam eden çabaları şekillendirmede önemli bir faktör olmaya devam etmektedir. Son yıllarda Sınır Çizgisi boyunca hâkim olan göreceli istikrara rağmen, yenilenen çatışma potansiyeli her zaman mevcut olmaya devam etmektedir (Lee ve Botto, 2019). Kuzey Kore'nin nükleer silah peşinde koşması ve komünist yönetim altında birleşme dışında herhangi bir uzlaşma biçimini kabul etmekteki isteksizliği uluslararası toplum için endişe kaynağı olmaya devam etmektedir (Choi, 1980). Süregelen bölünmelere rağmen, çatışmaya barışçıl bir çözüm bulmayı amaçlayan aralıklı diplomatik görüşmeler ve müzakerelerle Kuzey ve Güney arasındaki uçurumu kapatma çabaları olmuştur. Kuzey ve Güney Kore liderleri arasında 2000 yılında yapılan zirve, önemli bir dönüm noktası olsa da iki devleti birbirinden ayrı tutan sorunların kalıcı bir şekilde çözülmesini sağlayamamıştır (Eberstadt, 2000). Bununla birlikte, farklı siyasi ve ekonomik sistemlerinin bir mirası olan iki Kore arasındaki sosyoekonomik kalkınmanın altında yatan eşitsizlikler, başarılı bir yeniden birleşme sürecinin önünde önemli engeller oluşturmaya devam etmektedir (Antaribaba vd., 2021; Hong, 2008). II. Dünya Savaşı sırasında Kore yarımadasının hikayesi ve ardından ulusun bölünmesi, dönemin daha büyük jeopolitik dinamikleriyle iç içe geçmiş, karmaşık ve çok yönlü bir hikayedir. Bölge bölünmenin ve yeniden birleşme arayışının zorluklarını aşmaya devam ederken, geçmişten alınan dersler şüphesiz Kore halkının ve daha geniş Asya-Pasifik bölgesinin geleceğini şekillendirecektir. II. Dünya Savaşı'nın gölgesi ve Kore yarımadası üzerindeki etkisi, jeopolitik gerilimlerin ve küresel olayların yerel halklar

üzerinde derin ve uzun süreli sonuçlar doğurabileceğinin bir kanıtıdır. II. Dünya Savaşı ve Kore Savaşı'nın ardından Kore yarımadası hem ABD hem de Çin'in bölgede nüfuz sahibi olmak için yarıştığı daha geniş jeopolitik manzarada stratejik bir odak noktası olmaya devam etmiştir. Kuzey Kore'nin komünist yönetim altında birleşme konusundaki kararlı tutumu ve devam eden askeri yığınağı bölgesel istikrar için sürekli bir tehdit oluşturduğundan, yarımadada yeni bir çatışma potansiyeli önemli bir endişe kaynağı olmaya devam etmektedir (Chun ve Ku, 2020; Heydarian, 2016; Iraj, 2016; Choi, 1980).

Dünya Savaşı'nın sonuçlarının Kore yarımadası üzerindeki etkileri günüzmüde bile devam etmektedir (Montville, 2006) (Grzelczyk, 2018). Kuzey ve Güney Kore arasındaki çözülemeyen gerilimler ve süregelen askeri açmaz, yalnızca Kore halkı için değil, aynı zamanda daha geniş bölgesel ve küresel güvenlik ortamı için de geniş kapsamlı sonuçlar doğurmuştur (Grzelczyk, 2018). Kore yarımadası potansiyel bir çatışma noktası olmaya devam ederken, II. Dünya Savaşı'ndan çıkarılan dersler ve sonrasında alınan stratejik kararlar, Kore devletinin uzun süredir devam eden bölünmüşlüğünün (McCormack, 1982) çözümündeki karmaşıklıkların ve süregelen zorlukların altını çizerek yankılanmaya devam etmektedir (Grzelczyk, 2018). II. Dünya Savaşı sırasında ve savaşın hemen sonrasında yaşanan olaylar ve alınan stratejik kararlar Kore yarımadası üzerinde derin ve kalıcı bir etki yaratmıştır. Kore'nin bölünmesi ve ardından gelen Kore Savaşı sadece bölgesel dinamikleri yeniden şekillendirmekle kalmamış, aynı zamanda daha geniş kapsamlı Soğuk Savaş çatışmasının gidişatını da önemli ölçüde etkilemiştir (Jervis, 1980). Kore yarımadasındaki istikrarsızlık ve çatışmanın kökleri II. Dünya Savaşı olaylarının ötesine uzanırken, yarımadanın bölünmesi ve ardından iki Kore arasında yaşanan çatışma, küresel çatışma sırasında ortaya çıkan stratejik hamlelerin ve güç mücadelelerinin doğrudan bir sonucuydu (Grzelczyk, 2018). Kore yarımadasının karmaşık tarihi, bölünmesi ve kaderinin şekillenmesinde dış güçlerin rolü, jeopolitik manevraların geniş kapsamlı sonuçları ve savaşın kalıcı mirası hakkında dokunaklı bir hatırlatma işlevi görmektedir. Kore'nin II. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında ideolojik çizgilerle bölünmesi ve ardından gelen Kore

Savaşı, süper güçlerin rekabet halindeki çıkarlarının sıradan insanların yaşamları üzerinde nasıl derin ve kalıcı etkiler yaratabileceğinin bir örneğidir (Grzelczyk, 2018; Jervis, 1980; McCormack, 1982; Montville, 2006).

### 3.4.Kore Savaşının Sebepleri

Kore Savaşının görünürdeki en büyük sebebi, Kuzey yönetiminin, güney bölgesini, sömürgeci emperyalist güçlerin elinden kurtarma ve ülkeyi birleştirme düşüncesidir. Bu düşünce ile ordusunu sürekli canlı tutmuştur (Artuç, 1990).

1950'de patlak veren ve 1953'e kadar süren Kore Savaşı, patlak vermesine katkıda bulunan çok sayıda altta yatan faktörle karmaşık bir jeopolitik çatışmaydı. Savaşın temel nedenlerinden biri, II. Dünya Savaşı'nın sona ermesinin ardından Kore Yarımadası'nın komünist Kuzey ve kapitalist Güney olarak ikiye bölünmesiydi. Japonya'nın yenilgisinden sonra Kore, Sovyetler Birliği'nin kuzey yarısını ve Amerika Birleşik Devletleri'nin güney yarısını işgal etmesiyle 38. paralelde geçici olarak bölündü. Bu bölünme, iki süper güç arasındaki Soğuk Savaş'ın artan gerilimleriyle birleşerek nihai çatışmaya zemin hazırladı (Sandusky, 2017; Montville, 2006; Armstrong, 2005; Schaller, 2004). Bir diğer önemli faktör de iki Kore devleti arasındaki ideolojik ve siyasi farklılıklardı. Kim II-Sung liderliğindeki Kuzey Kore rejimi Sovyetler Birliği ile yakın müttefik olan komünist bir diktatörlükken, Syngman Rhee liderliğindeki Güney Kore hükümeti ABD destekli anti-komünist bir rejimdi. Bu keskin ideolojik ve siyasi farklılıklar, her iki tarafın da yarımadayı kendi sistemleri altında birleştirme arzusuyla birleşerek gerilimin tırmanmasına ve savaşın patlak vermesine katkıda bulunmuştur. Kore Savaşı, Kuzey Kore liderliğinin Kore Yarımadası'nı kendi yönetimi altında yeniden birleştirme arzusuyla da körüklendi. Kuzey Kore lideri Kim II-Sung, Güney Kore hükümetinin gayrimeşru olduğuna ve Güney'i Amerikan etkisinden “kurtarma” hakkına sahip olduğuna inanıyordu. Bu inanç, Amerika Birleşik Devletleri ve müttefiklerinin askeri müdahalede bulunmaya istekli olmadıkları

algısıyla birleşince, Kim II-Sung'un Haziran 1950'de Güney'in ilk işgalini başlatmasına yol açtı. Bölgedeki nüfuzunu genişletmek için bir fırsat gören Sovyetler Birliği tarafından desteklenen Kuzey Kore hükümeti, Güney'i hızlı bir şekilde alt edecek ve birleşik bir komünist Kore kuracak askeri güce sahip olduğuna inanıyordu. Diğer komünist devletler tarafından benimsenen daha pragmatik ve esnek yaklaşımların tam aksine, Kuzey Kore rejimi kendi katı, otoriter ve son derece militarist yönetimi altında birleşme konusunda inatçı bir kararlılık sergilemiştir (Shen, 2000; Roberts, 2000; Gwang-Oon, 2007; Grzelczyk, 2018). Soğuk Savaş'ın daha geniş bağlamı da Kore Savaşı'nın patlak vermesinde önemli bir rol oynamıştır. Çatışma hem Amerika Birleşik Devletleri hem de Sovyetler Birliği tarafından bir vekalet savaşı olarak görülmüş ve her bir süper güç kendi etki alanlarını genişletmek amacıyla kendi müttefiklerini desteklemiştir. Kore Savaşı, kapitalist Batı ile komünist Doğu arasındaki daha büyük ideolojik ve jeopolitik mücadelede kilit bir savaş alanıydı. ABD'nin Güney Kore'deki askeri varlığı da savaşın patlak vermesinde önemli bir rol oynamıştır. ABD başlangıçta kuvvetlerini Kore Yarımadası'ndan çekmeyi planlamış olsa da Soğuk Savaş'ın patlak vermesi ve komünist yayılma tehdidinin algılanması politikada bir değişikliğe yol açtı. ABD, Kuzey Kore hükümeti tarafından birleşme emellerinin önünde bir engel olarak görülen Güney Kore'de önemli bir askeri varlık bulundurmaya karar verdi. Bu durum, ABD'nin askeri müdahalede bulunmayacağı inancıyla birleşince, Kim Il-sung'u Haziran 1950'de Güney'in ilk işgalini başlatma konusunda cesaretlendirdi. Hem ABD hem de Sovyetler Birliği bu çatışmayı, kendi siyasi ve ekonomik sistemlerinin üstünlüğünü göstermenin yanı sıra stratejik açıdan önemli Kore Yarımadası'nda hakimiyet kurmak için bir fırsat olarak görmüştür. Kore Savaşı'nın daha geniş Soğuk Savaş bağlamı üzerindeki etkisi de önemliydi. Savaş, 1940'ların sonlarından beri ABD dış politikasının temel taşı olan çevreleme politikasını pekiştirmiş ve aynı zamanda ABD'nin askeri harcamalarında ve Avrupa'ya asker sevkiyatında önemli bir artışa yol açmıştır. Bu şekilde Kore Savaşı, ABD ile Sovyetler Birliği arasındaki küresel güç mücadelesinde, Soğuk Savaş'ın gidişatı açısından

geniş kapsamlı sonuçları olan önemli bir an olarak ifade edilmektedir (Abiodun vd., 2022; Niu, 2010; Prince, 1996; Jervis, 1980).

Nihayetinde Kore Savaşı'nın kökenleri çeşitli bölgesel, ideolojik ve küresel faktörlerin karmaşık bir etkileşiminin ürünüdür. II. Dünya Savaşı'ndan sonra Kore Yarımadası'nın 38. paralelde bölünmesi, komünist Kuzey ve kapitalist Güney'in Sovyetler Birliği ve Amerika Birleşik Devletleri'nin etki alanlarına girmesi, nihai çatışmanın temelini oluşturdu. İki Kore devleti arasındaki keskin ideolojik ve siyasi farklılıklar, Kim Il-sung yönetimindeki Kuzey Kore rejiminin yarımadayı otoriter komünist yönetimi altında birleştirmeye çalışması, ABD tarafından desteklenen Güney Kore hükümetinin ise bu çabalara direnmesi gerilimi daha da arttırmıştır. Daha da önemlisi, Kore Yarımadası'nı küresel ideolojik ve jeopolitik mücadelelerinde kilit bir savaş alanı olarak gören Sovyetler Birliği ve Amerika Birleşik Devletleri arasındaki Soğuk Savaş süper güç rekabetinin daha geniş bağlamı da Kore Savaşı'nın patlak vermesinde önemli bir rol oynamıştır. Bölgesel, ideolojik ve küresel faktörlerin bu karmaşık etkileşimi, 1950'de Kore Yarımadası'ndaki çatışmayı ateşlemek için yeterli sebep olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kore Savaşı sadece ABD'nin komünizmi çevreleme politikasını güçlendirmekle kalmadı, aynı zamanda Amerika'nın küresel stratejik duruşunun temelden yeniden değerlendirilmesine de yol açtı. Savaş, ABD'nin algılanan komünist yayılma tehdidine karşı koymak için sınırlı savaşlara girmeye istekli olduğunu gösterdi ki bu, sonraki on yıllarda Amerikan dış politikası üzerinde geniş kapsamlı etkileri olacak bir duruştu (Millett, 2001). Çatışma, Sovyetler Birliği ve komünist müttefiklerinin artan etkisine karşı koymak için dünya çapında daha sağlam ve proaktif bir askeri varlığa duyulan ihtiyacın altını çizdi. Bu durum ABD savunma harcamalarında önemli bir artışa, yeni askeri ittifakların kurulmasına ve Soğuk Savaş'ın gelecek yıllardaki seyrini şekillendirecek daha iddialı bir dış politika yaklaşımına yol açtı (Abiodun vd., 2022; Lobell vd., 2009).

### 3.5.Kore Devletlerinin (Kuzey ve Güney Kore) Kurulması

Bir yandan Sovyet Rusya, diğer yandan ABD tarafından saldırıya uğrayan Japonya Kore'den çekilmek durumunda kalmıştır. Kore yarımadasındaki bu siyasi boşluğu, karşı tarafa bırakmak istemeyen dönemin iki yeni süper gücü Sovyet Rusya ile ABD Korede kendilerinin desteklediği yönetimler kurmuş ve gerek maddi gerekse de silah yardımı ile yarımada'daki varlıklarını devam ettirmişlerdir. Japonya'nın çekilmesinin ardından 12 Temmuz 1948'de ABD güdümündeki Güney Kore bölgesinde yapılan seçimlerin ardından yeni anayasa kabul edilmiştir. Kabul edilen anayasadan sonra hükümet kurulmuş ve ABD tüm yetkileri bu hükümete devretmiştir (Armaoğlu, 2018). Güney Kore'de kurulan "Kore Cumhuriyeti", kuzeyde kalan bölgede de hem bir anayasa hem de bir devletin kurulması fitilini ateşlemiştir. Bunun sonucunda 25 Ağustos 1948'de seçim yapılmış, yapılan seçim sonucunda hükümet kurulmuştur. Bu hükümet "Demokratik Kore Halk Cumhuriyeti" adında bir devletin kurulmasını sağlamıştır (Öke, 2000; Armaoğlu, 2018).

### 3.6.Kore Savaşı ve Türkiye

1950'den 1953'e kadar süren Kore Savaşı, çatışmanın sonucunu şekillendiren çeşitli ulusların katılımıyla küresel siyasi manzarada çok önemli bir andı. Bu savaşın az bilinen ancak önemli oyuncularından biri de çatışmanın geniş anlatısında rolü ve önemi genellikle göz ardı edilen Türkiye'dir (Krebs, 2009). Türkiye'nin Kore Savaşı'na katılımı büyük ölçüde stratejik jeopolitik konumu ve Soğuk Savaş döneminde ABD ile ilişkilerini sağlamlaştırma arzusundan kaynaklanmıştır (Aydın, 2003). Nispeten yeni bir ulus-devlet olarak Türkiye, küresel sahnede varlığını ortaya koymaya ve yaklaşan Sovyet tehdidi karşısında Batı bloğuna bağlılığını göstermeye çalışmıştır. Türkiye'nin Kore'ye asker gönderme kararı, 1952'de yeni katıldığı ABD ve NATO ile bağlarını güçlendirmek için hesaplanmış bir hamleydi (Bishku, 2016). Türk Silahlı Kuvvetleri'nin Kore Savaşı'na katılımı önemliydi ve 14.000'den fazla Türk askeri Kore Yarımadası'na konuşlandırıldı. Bu birlikler Kumsong Muharebesi de dahil olmak üzere birçok önemli muharebede önemli rol oynayarak cesaretlerini ve askeri becerilerini göstermişlerdir. Türkiye'nin Kore Savaşı'na katılımı,

ülkenin ulusal gururunu pekiştirmeye ve bölgesel bir güç olarak konumunu sağlamlaştırmaya yardımcı olduğu için önemli iç etkilere de sahipti.

Askeri boyutların ötesinde, Türkiye'nin Kore Savaşı'na katılmasının önemli diplomatik ve stratejik sonuçları da olmuştur. Türkiye'nin Kore'de Birleşmiş Milletler öncülüğündeki misyona asker katkısında bulunma isteği, Batı ittifakına bağlılığının ve küresel güvenlik girişimlerine katılma isteğinin bir göstergesi olarak görülmüştür. Bu da Türkiye'nin Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü içindeki konumunun güçlenmesine ve Orta Doğu ve daha geniş Akdeniz bölgesinde kilit bir bölgesel oyuncu olarak statüsünün sağlamlaşmasına yardımcı oldu. Gerçekten de Türkiye'nin Kore Savaşı'na katılımı sadece sembolik bir jest değildi; ülkenin uluslararası konumu ve ABD ile ilişkileri açısından geniş kapsamlı sonuçları oldu (Aydın, 2003). Türkiye'nin kendi sınırlarından önemli ölçüde uzakta olsa bile çatışmaya askeri güç katkısında bulunmaya istekli olması, daha geniş Batı ittifakına bağlılığını ve bölgesel ve küresel meselelerde daha aktif bir rol oynama arzusunu göstermiştir. Ayrıca, Türkiye'nin Kore Savaşı'na katılımı, özellikle Karadeniz, Akdeniz ve Levant bölgelerinde bölgesel bir güvenlik aktörü olarak kapasitesinin bir kanıtı olmuştur. Türkiye'nin stratejik konumu ve askeri gücünü yakın çevresinin ötesine yansıtma kabiliyeti, dış politikasının ve bölgesel etkisinin şekillenmesinde kritik faktörler olmuştur (Neset vd., 2021).

Sonuç olarak, Türkiye'nin Kore Savaşı'ndaki rolü ve önemi yadsınamaz. Türkiye'nin Kore Yarımadası'na asker gönderme kararı, ülkenin uluslararası konumu ve ABD ile ilişkileri üzerinde geniş kapsamlı etkileri olan önemli bir stratejik hamleydi (Aydın, 2003). Türkiye'nin Kore Savaşı'na katılımı, Batı ittifakına olan bağlılığını ve bölgesel ve küresel meselelerde daha aktif bir rol oynama isteğini göstermiş, böylece bölgesel bir güç ve daha geniş jeopolitik manzarada önemli bir oyuncu olarak konumunu sağlamlaştırmıştır.

## İlgili Literatür

### Ulusal Araştırmalar

Bu bölümde tarih eğitimi/öğretimi, film ve değerler çerçevesinde yurtiçi yapılan çalışmalara kısaca değinilecektir.

Öztaş (2017) "Ortaöğretim Tarih Derslerinde Tarihî Filmlerin Değer Eğitiminde Kullanımı" adlı çalışmasında tarih eğitimi ve değerler ilişkisi üzerinde durmuştur. Yazar adı geçen çalışmasında tarih eğitimi ile değerlerin aktarılması arasında güçlü bir ilişki tespit etmiştir.

Öztaş (2007) "Tarih öğretimi ve filmler: Tarih öğretiminde film kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi" başlıklı doktora tez çalışmasında filmlerle tarih konularının öğrenilmesi üzerindeki etkilerini incelemiş ve film kullanımının tarih öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öztaş, Anıl ve Kılıç (2013), "Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Tarihe İlgiyi Artırmada Etkisine İlişkin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Görüşleri" başlıklı çalışmalarında tarihi film ve dizilerin tarihe olan öğrenci ilgisini değiştirip değiştirmediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada tarihi film ve dizilerin, öğrencilerin tarihe olan ilgisini arttırdığı tespit edilmiştir.

Öztaş (2015) "Tarih öğretiminde tarihi film ve tarihi dizilerin kullanılmasına ilişkin tarih bölümü öğrencilerinin görüşleri" başlıklı çalışmasında tarih öğretimde film kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri araştırmış ve öğrencilere göre filmlerin tarih derlerini daha zevkli hale getirdiği, etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Merkit (2021) "Tarih eğitiminde tarihsel film ve dizilerin kullanımına yönelik 7. Sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi" başlıklı çalışmasında tarihsel filmlere yönelik öğrenci görüşlerini analiz etmiş ve çalışmada film gösterimleri sonrasında öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığını tespit etmiştir. Bununla birlikte seçilecek filmlerin dersin konularına göre düzenlenmesinin, öğrenci öğrenmelerinde ve öğrenilenlerin pekiştirilmesinde oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

Okumuş (2017) "Görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla tarih derslerinde demokratik değer öğretimi" başlıklı, tarih derslerinde demokratik değerlerin öğretiminde görsel etkinliklerin

etkisini belirlemeyi, öğrencilerin demokrasi ve görselliğe dayalı etkinlikler hakkındaki düşüncelerini tespit etmeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında, görselliğe dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel öğretmen merkezli olarak tarih derslerinin işlendiği Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları arasında, deney grubu lehine istatistiksel anlamlı bir fark bulunduğunu tespit etmiştir.

Erkan, (2009), "Türkiye Cumhuriyeti Tarihinde Kore Savaşı, Önemi, Öncesi ve Sonrası ile İlgili Değerlendirme" başlıklı doktora tezinde Kore Savaşı'nı detaylı bir şekilde inceleyerek Türkiye'nin bu savaştaki rolünü değerlendirmeye çalışmıştır.

Karaman-Kepenekçi (2000), yaptığı çalışmada, değerler eğitimi bağlamında insan hakları eğitiminde diğer derslerden yararlanmanın ne şekilde olacağını ortaya koymayı amaçlamıştır. Yazar tarih derslerinde insan hakları için harcanan çabanın, medeniyetler ve kültürler arasındaki ilişkiler yoluyla insan hakları ve demokrasi eğitiminin uygulanabileceğini ifade etmiştir.

Güven (2005), tarih öğretiminde değerlerin kullanılması ve öğrencilerin demokratik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında; tarih derslerinde sınıf içi ortamın demokratik özellikte olması, derslerde demokrasi ve demokratik değerler üzerinde durulması gibi konuların oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir.

Temur (2019), "Kore Savaşı ve Türk-Amerikan İlişkileri" başlıklı çalışmasında Kore savaşı yıllarında Türkiye ile Amerika arasındaki ikili ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma neticesinde iki ülke arasındaki temel etki güvenlik ve ekonomik alanlarda kendini göstermiştir.

Girginer (2024), "Kore Savaşı ve Türkiye'nin Kuzey Atlantik Antlaşması'na Kabulündeki Etkisi" başlıklı tezinde, Kore Savaşının Türkiye'nin NATO üyeliği üzerinde belirleyici bir etkisinin olup olmadığı detaylı bir şekilde incelemiştir. Yazar, Türk ve Amerikan orjinli kaynaklardan elde ettiği bulgulara dayanarak savaşın NATO üyeliği üzerinde etkisinin olmadığını, üyelik sürecinin daha geniş bir yelpazade değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Özçelik (1996), tarih öğretiminde geleneksel anlatım yöntemine ek olarak kullanılabilecek bazı yöntem ve teknikleri açıkladığı araştırmasında; tarih öğretmeninin sadece ders kitabına bağlı olarak değil, ders kitabını çeşitli açılardan destekleyecek fotoğraflar, resimler, gazeteler, dergiler gibi basılı materyal ile birlikte, video filmler, görsel ve işitsel araçların da kullanmasının önemine değinmiştir. Özellikle tarihi olayların görsel sunularla zenginleştirilmesi ile verilmek istenen değerlerin kalıcı olarak kazandırılabileceğini belirtmektedir.

Ata (2001), tarih öğretiminde ve tarihimizde çok önemli bir yeri olan Çanakkale Savaşları'nın nasıl öğretilebileceği sorusuna cevap aradığı çalışmasında; Çanakkale Savaşları'nın öğretiminde, tarih ders kitaplarına ek olarak, fotoğraf, temsili resim, şiirler, filmler, web siteleri, müze ve mekân gezileri gibi birçok materyalin önemine değinmiştir. Bu materyallerin tarih derslerinde efektif olarak nasıl kullanılabilceğine dair öneriler sunmuştur.

Kaya (2005), öğrencilerin tarih bilinçlerini ve tarihi bilgilerini farklılaştıran etmenleri ve bunların tarih öğretiminde ne derece önemli olduğunu ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, geleneksel yöntemlerle birlikte film gibi görsel malzemenin kullanıldığı derslerde öğrencilerin tarih dersine karşı olumlu tutumlar kazandığı ayrıca eleştirel beceriler edindikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2017), ülkemizde tarih eğitiminde teknolojinin kullanımına ve teknolojik materyal geliştirmeye odaklanan çalışmaları analiz etmeyi amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin derslerinde materyal ve teknoloji kullanmaya yönelik istekli oldukları ancak yeterli imkanlarının olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

### Uluslararası Araştırmalar

Stoddard ve Marcus (2010) "More Than 'Showing What Happened': Exploring the Potential of Teaching History with Film" başlıklı çalışmalarında, öğrencilerin eleştirel ve önemli tarihsel olaylara ve konulara katılımını sağlamak için filmin nasıl kullanılabileceğine

önerilerini sunmuşlardır. Yazarlar tarih öğretiminde filmlerin etkili birer aktarım aracı olarak kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Butler, Zaromb, Lyle ve Roediger (2009) "Using Popular Films to Enhance Classroom Learning: The Good, the Bad, and the Interesting" başlıklı çalışmalarında özellikle popüler tarihsel filmlerde bazen büyük yanlışlıklar olabileceğini, bunun sonucunda öğrencilerde dirençli kavram yanılgılarına yol açabileceğini belirterek, öğretmenlerin tarih öğretiminde film kullanılması konusunda oldukça dikkatli olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Metzger ve Suh (2008) "Significant or Safe? Two Cases of Instructional Uses of History Feature Films" başlıklı araştırmalarında tarihi filmlerin dersler kullanılmasını iki zıt yönde değerlendirmiştir. Yazarlara göre özellikle ergenlik çağındaki öğrencilerin izledikleri tarihi filmler, bu bireylerde güçlü öğrenmeler gerçekleştirebilmesinin yanında tehlikeli davranışların edinilmesine yol açabilmektedir.

O'Connor (1988) "History in images/Images in history: Reflections on the importance of film and television study for an understanding of the past" başlıklı çalışmasında tarih derslerinin eleştirel düşünme dersleri olması gerektiğini ifade ederken, bunun gerçekleştirilebilmesi için filmlerin tarih eğitimi ile bütünleştirilmesi gerektiğini söylemektedir.

Woelders (2007) "It Makes You Think More When You Watch Things: Scaffolding for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom" başlıklı araştırmasında, filmlerin, öğrencilere tarihsel bilginin nasıl inşa edildiğini özgün bir şekilde gösterebildiğini ve öğrencileri günlük yaşamlarında karşılaştıkları medya temsillerini eleştirel olarak incelemeye dahil edebildiğini ifade etmektedir. Yazara göre filmler, diğer bilgi kaynaklarıyla karşılaştırma yoluyla, öğrencilerin kendi geçmiş anlayışlarını ve bilgilerini inşa etmek için filmlerdeki içeriği, değerleri ve görüntüleri araştırabilmelerine olanak sağlamaktadır.

Peters (2020) "Film in History Education: A Review of the Literature" başlıklı çalışmasında, tarih eğitiminde film üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı bir eleştirisini sunmakta ve

geçmişin bilinçli bir değerlendirmesine dayanan gelecekteki araştırmalar için bir yol önermektedir.

Weinstein (2001) "Movies as the Gateway to History: The History and Film Project" başlıklı çalışmasında filmlerin genellikle doğrudan ele alınamayacak kadar işlenmemiş (ham) konuları mecazi veya sembolik yollarla ele almak için kullanılabildiğini, dolayısı ile filmlerin tarih öğretiminde çok uygun birer materyal olarak ele alınabileceğini belirtir.

Tarih eğitimi/öğretimi, değerler ve filmler çerçevesinde yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde filmlerin sınıf içi materyaller olarak kullanılması gerektiği/kullanılabileceği hususu üzerinde daha fazla yoğunlaşıldığı görülmektedir. Çalışmaların ortak noktası, özellikle değer öğretiminde tarihi filmlerin kullanılması olarak göze çarpmaktadır. Ancak herhangi bir filmin değer öğretiminde kullanılmak üzere kayda değer öneme sahip olup olmaması, öncelikle incelenecek veya sınıfta izletilecek olan filmlerin değerler bakımında zengin verilere sahip olup olmamasına doğrudan bağlıdır. Özetle izletilecek olan filmde kazandırılması hedeflenen değerlere ait bulguların olması gerekir ki, bu film sınıfta öğretim materyali olarak kullanılabilsin. İşte tam bu noktada yapılacak olan bu araştırma, filmlerin değerler bakımında ne derece zengin veri sunup sunmadığı konusunda önemli bir konumda yer almaktadır.

# BÖLÜM IV

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri analizi ve uygulama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

## 4.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması, bilimsel çalışmayı yürüten araştırmacıların aynı araştırma içinde hem nicel hem de nitel yöntem ve yaklaşımlarını kullanarak veri topladığı, elde ettiği verileri yine bu iki yöntemin gereklerine uygun olarak analiz ettiği, ulaştığı bulguları bütünleştirerek her iki yöntem açısından yorumlama yaptığı araştırmalardır (Tashakkori ve Cresswell, 2007). Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemin basitçe bir araya getirilmesinden ve sonuçlarının birleştirilmesinden daha fazla bir anlam ifade eder. Bu açıdan değerlendirildiğinde nicel ve nitel yöntemlerinden birinin eksik tarafının diğer yöntem tarafından tamamlandığı yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Kara, 2023). Yıldırım ve Şimşek (2016) karma yöntemi, araştırmayı kapsamlı ve çok boyutlu analiz etmek amacıyla, pragmatist felsefeye uygun olarak nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak gerçekleştirildiği yöntem olarak açıklamaktadır. Yazarlar bu tanımlarında karma yöntemin neden gerekli olduğunu ortaya koymuşlardır. Çünkü günümüz dünyasında

olup biten olaylar ve olgular sadece nitel veya sadece nicel verilerle açıklanamayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur. Özellikle sosyal bilimlerin ilgi alanında olan araştırma konuları, farklı yöntem ve tekniklerin birlikte kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Sosyal bilimlere konu olan araştırmalar, laborutuvar ortamında sabit koşullarda değil, her an farklılaşabilecek çeşitli değişkenlerin etkilediği gerçek dünyada yürütülmektedir.

Karma araştırma yönteminin önemli bir özelliği de farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini doğrulayıcı olarak kullanılmasıdır. Yani araştırma nicel odaklı yürütülüp nitel veriler ile bulgular teyit edilebilir. Aynı yorum diğer durum için de geçerlidir. Nitel veriler nicel veriler ile doğrulanabilir. Bu şekilde araştırmanın inandırıcılığı arttırılmış ve geçerlik güvenirlik sorunları ortadan kaldırılmış olur. Greene, Caracelli ve Graham'a (1989) göre karma araştırma yönteminin çeşitleme, tamamlama, geliştirme, başlatma ve genişletme olmak üzere beş önemli özelliği bulunmaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu özelliklerden yola çıkarak karma yöntem kullanan bir araştırmanın deseni de ortya koyulabilir. Nicel ve nitel verilerin biraraya nasıl getirildiği deseni de açıklamaktadır. Literatürde en sık kullanılan karma yöntem desenleri; çeşitleme (triangulation), Gömülü (embedded), açıklayıcı (explanatory) ve açımlayıcı (exploratory) şeklinde sıralanabilir. Bu araştırmada gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü (enbedded) desende, nicel veya nitel yöntemlerinden biri daha çok ön plana çıkmaktadır, diğer yöntem açıklayıcı, genelleyici ve destekleyicidir (Cresswell ve Plano Clark, 2018). Gömülü desende araştırma büyük ölçüde nicel ya da nitel yönteme bağlıdır. Açıklayıcı bir örnek vermek gerekirse; bir ölçeğin ana veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada elde edilen verilerin açılması, açıklanması, örneklendirilmesi vs. için nitel veri toplama araçları da kullanılabilir. Bu durumda temelde nicel bir çalışma olan araştırmadaki katılımcılardan küçük bir grup ile görüşme yapılarak daha ayrıntılı ve derinlikli veri elde edilmiş olur. Bu tür araştırmalarda nicel verilere destek olması için nitel verilerin kullanılması araştırmayı karma yöntemlerden gömülü desen araştırması haline getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmanın nicel boyutunda, tarih derslerinde filmlerle değer eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılabilmesi için nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi pozitif bilim anlayışı ile temellendirilmekte ve gerçekçi bir felsefeye dayandırılmaktadır. Bu yöntemde ölçülebilen, gözlenebilen, beş duyu organlarıyla algılanabilen somut veriler yani fenomenler mevcuttur. Temelinde mantık ve matematik vardır. Bu yöntemle elde edilen veriler sayısallaştırılarak yorumlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Deneysel desende araştırmacı kendi araştırma ortamını oluşturarak elde etmek istediği olayın nedenine bağlı olarak mevcut değişkenleri veya etkenleri kontrol edebilir. Bu değişkenler üzerinde değişiklikler yapabilir, istenen bir hale dönüştürebilir. Aynı zamanda olayın içinde gerçekleştiği fiziksel ortamda oluşturularak planlanan deneyle ilgili durum ve araştırmalar yapılabilir (Yeşiltaş, 2010). Deneysel desende araştırılan durumun neden-sonuç bağlantılarının ortaya konulmasında bu ilişkilerin asıl niteliğini anlayabilmek için sonucu etkileyeceği düşünülen bütün değişkenler ayrı ayrı ya da birlikte uygulanabilir (Seyidoğlu, 2003). Deneysel desende, araştırmacı, bağımsız değişkeni belirleyen unsurları ve grupları seçkisiz atama ile belirlemekte, dışsal değişkenleri kontrol edebilmekte ve bağımsız değişkeni manipüle edebilmektedir. Aynı zamanda araştırmacı, uygulama sürecini, kime uygulayacağı, araştırmanın kapsamını kendisi belirlemektedir (Büyüköztürk vd. 2008). Deneysel desenli çalışmalarda araştırılan olgular arasındaki neden-sonuç ilişkisi ayrıntılı bir şekilde ortaya konulabilir ve bu ilişkinin benzer durumlarda evrene genellenebilir (Can, 2017). Yarı deneysel desende yansız atama ile belirlenmiş deney ve kontrol olmak üzere en az iki farklı grup vardır. Araştırma sürecinde deney ve kontrol grupları randomize (rastlantısal-seçkisiz) olarak tespit edilir. Bu araştırmada gruplar birey bazında tek tek değil, sınıf düzeyinde şube olarak (12/A ve 12/B) belirlenmiştir. Gruplararası öntest sonuçlarının anlamlı derecede farklılık göstermemesi beklendiğinden sınıf şubelerinin hangisinin "deney grubu" hangisinin "kontrol grubu" olduğunun belirlenmesi işlemi kura ile yapılmıştır. Araştırmanın yarı deneysel modellemesi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

| Gruplar | Öntest | Uygulama | Sontest |
|---|---|---|---|
| Kontrol grubu | Savaş ve Barış Ölçeği - Yurtseverlik Tutum Ölçeği | Mevcut Program | Savaş ve Barış Ölçeği - Yurtseverlik Tutum Ölçeği |
| Deney grubu | Savaş ve Barış Ölçeği - Yurtseverlik Tutum Ölçeği | Etkisi araştırılan program (Filmlerle öğretim) | Savaş ve Barış Ölçeği - Yurtseverlik Tutum Ölçeği |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi öntestler uygulanmıştır. Sonraki aşamada kontrol grubu mevcut eğitim müfredatına ve tarih ders programına devam etmiş, deney grubuna ise etkisi araştırılan program olan film destekli tarih dersi uygulaması yapılmıştır. Son aşamada ise mevcut programına devam eden kontrol grubu ile film destekli işlenen tarih derslerinin uygulandığı deney grubu arasındaki ölçek puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan sontestler yapılmıştır.

## 4.2.Araştırmanın Değişkenleri

### 4.2.1. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın nicel boyutunu oluşturan yarı-deneysel desendeki bağımlı değişken, araştırmada kullanılan tutum ölçeklerine yönelik değer algılarıdır.

### 4.2.2. Bağımsız Değişken

Yarı-deneysel desenin bir diğer değişkeni “bağımsız değişken”dir. Bu araştırmada, tarih derslerinde yer alan konuların öğretiminde kullanılan yöntemler (izlettirilen filmler ve

mevcut program) araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Buna göre deney grubunun bağımsız değişkeni filmler, kontrol grubunun bağımsız değişkenini de mevcut program oluşturmaktadır.

Araştırmanın temel verileri yukarıda ayrıntılı olarak anlatılan nicel yönteme dayanmaktadır. Bununla birlikte, deneysel desende elde edilen verilerin doğrulanması, genellenmesi ve derinlikli hale getirilmesi için nitel yöntem de kullanılmıştır. Bu amaçla nicel araştırma sonunda örneklem grubunda yer alan katılımcılardan küçük bir grup ile görüşme yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Görüşme nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşme yoluyla katılımcıların deneyimleri, tutumları, düşünceleri, tepkileri vs. anlamlandırılmaya çalışılır. Patton'a (2014) göre görüşmenin amacı, katılımcının dünyasına girmek, gözlenemeyen durumları açığa çıkarmaktdır. Görüşme, verilerin nasıl toplandığına bağlı olarak; yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üç şekilde yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Yapılandırılmış görüşmelerde, tüm katılımcılara önceden hazırlanan sorular aynı şekilde sorulur. Soruların görüşmeden önce tespit edilerek standartlaştırıldığı bu yöntemde kapsamlı bilgi edinmek mümkün değildir. Yapılandırılmamış görüşmelerde katılımcılara sorulan sorular açık uçlu olarak planlanmıştır. Bu, katılımcının yanıtlarına dayalı olarak zengin bir veri seti elde etmeyi mümkün kılmaktadır. Ancak katılımcıların verdiği cevaplara göre görüşme her seferinde yeniden yapılandırılması gerektiği için zor ve zaman alıcıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise, görüşme sırasında araştırmacının önceden planladığı görüşme formuna göre ek veya alt sorular sormasına izin verir. Bu, katılımcıların verdikleri yanıtları daha ayrıntılı bir şekilde açıklamalarını sağlar (Cankurtaran, 2016). Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan yarı-yapılandırılmış sorular aşağıda sunulmuştur:

1- Size göre yurtseverlik/vatanseverlik neyi ifade etmektedir? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?
2- Kendinizi yurtsever/vatansever olarak tanımlayabilir misiniz? Neden?

3- Ülkemize karşı görev ve sorumluluklarınız hakkında ne düşünüyorsunuz? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?
4- Bir vatandaşın iyi bir yurtsever/vatansever olması için nasıl davranmasını beklersiniz? Örneklerle açıklar mısınız?

Toplanan veriler katılımcılara tekrar okutularak teyit edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan bu veriler nitel veri analiz programı olan MAXQDA yazılımı kullanılarak deşifre edilmiş ve çeşitli görsellerle çalışmaya eklenmiştir.

### 4.3.Çalışma Grubu

Bu araştırmada, örneklem prensiplerinin belirlenmesi, olasılık temeline dayanmakta ve yansızlık kurallarına uygun olarak gerçekleşmektedir. Bu açıdan olasılık temelli seçilmeyen gruplara "örneklem" kavramının yerine "çalışma grubu" kavramının kullanımının daha uygun olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2006). Bu sebeple yarı-deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada çalışma grubu tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde yer alan bir devlet okulunun lise düzeyinde 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada okulun 12. sınıf şubeleri arasından ön test ve sont test deney (iki şube) ve kontrol (iki şube) gruplu iki grup belirlenmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın yapıldığı şubeler ve sınıf mevcudu

| Gruplar | Şube | Öğrenci Sayısı |
|---|---|---|
| Kontrol Grubu | A | 24 |
| | D | 26 |
| Deney Grubu | C | 25 |
| | B | 24 |
| **Toplam** | 4 | 99 |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, her iki grubun sayısal olarak birbirine denk olduğu söylenebilir. Aşağıdaki tabloda ise gruplararası cinsiyet dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

| **Gruplar** | **Cinsiyet** | | | | **Toplam** |
|---|---|---|---|---|---|
| | Erkek | | Kadın | | |
| | *f* | *%* | *f* | *%* | |
| Kontrol Grubu | 22 | 44,0 | 28 | 56,0 | 50 |
| Deney Grubu | 18 | 36.73 | 31 | 63,27 | 49 |
| **Toplam** | 40 | 40,40 | 59 | 59,60 | 99 |

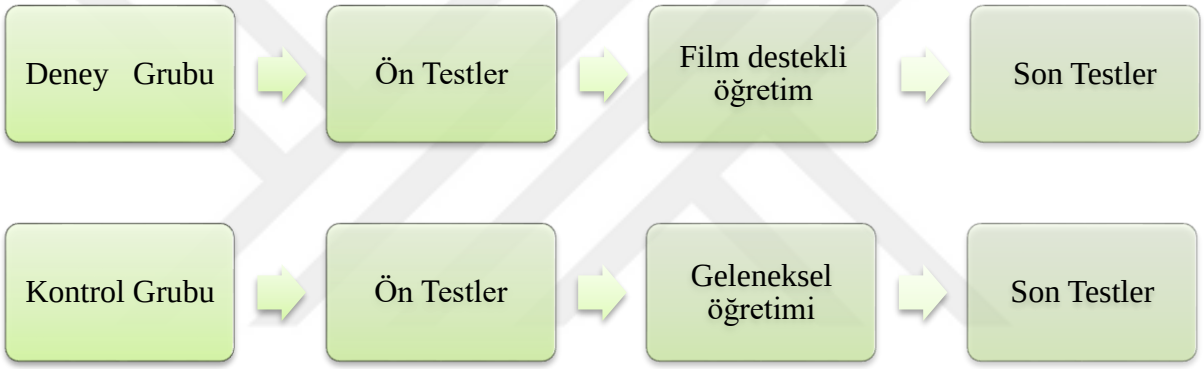
Grupların oluşturulmasında sınıf şubeleri dikkate alınarak grupların denkleştirilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, belirli bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Bunlar; araştırma sürecinin verimli olabilmesi için okul idarecilerinin araştırmayı desteklemesi, ders öğretmenlerinin sürece uyum göstermeleri, uygulama yapılan sınıfın önceden hazır hale getirilmesidir (Bozpolat, 2012). Bununla birlikte araştırmanın nitel verileri için deney grubunda 10, kontrol grubunda 10 öğrenci olmak üzere rastgele seçilmiş toplam 20 öğrenci ile yüzyüze görüşmeler yapmak için çalışma grubu oluşturulmuştur.

### 4.4.Araştırmanın Adımları

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırma, birçok adımda gerçekleştirilmiştir. Bu adımların okuyucuya açık ve net bir şekilde açıklanması, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Araştırmanın temel adımları şu şekildedir:

- Geniş bir literatür taraması
- Aday filmlerin tespit edilmesi
- Aday filmlerin “film inceleme formları” aracılığıyla analiz edilmesi
- Aday filmlerden amaca uygun olanların çalışmaya dahil edilmesi

- Veri toplama araçlarıyla araştırmanın nicel boyutunu oluşturan yarı-deneysel desen kapsamında ön-testlerin uygulanması ve analizi
- Çalışmaya dahil edilen filmlerin deney grubuna konu boyunca (ortalama 7-8 hafta) izlettirilmesi
- Film izleme adımından sonra etkililiği sınayacak olan son-testlerin uygulanması ve analizi
- Araştırmanın nitel boyutunda, hazırlanan görüşme sorularının örneklem grubu içinde yer alan 20 öğrenciye uygulanması ve analizi
- Araştırma sonuçlarının raporlaştırılması




Şekil 1. Araştırmada uygulanacak basamaklar

### 4.5.Veri Toplama Araçları

- Öğrenci gruplarının denkleştirilmesi için "Öğrenci Kişisel Formları" kullanılmıştır.
- Bu araştırmada öğrencilerin tarih eğitimine yönelik değer kazandırma amacıyla tutumların incelenmesi için Yazıcı'nın (2009) geliştirdirdiği *"Lise öğrencilerinin yurtseverlik tutumları"* ölçeği ile Aktaş ve Safran'ın (2012) geliştirdikleri *"Savaş ve barış tutum ölçeği"* kullanılmıştır.
- Çalışmanın nitel boyutuna ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerin süreç içinde yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmanın en etkili yollarından biri de yüz yüze görüşmelerdir. Araştırmacı tarafından geniş bir literatür taramasından sonra hazırlanan

taslak soru formu alanında uzman 5 akademisyene (1 Türkçe Eğitimi, 1 Ölçme ve Değerlendirme ve 3 Tarih Eğitimi alanında öğretim üyesi) uzman görüşü almak üzere e-posta yoluyla gönderilmiştir. Uzmanların hepsi soruları inceleyerek geri dönütler vermiştir. Araştırmacı bu geri dönütler doğrultusunda düzenlemeler/eklemeler/çıkarmalar yapmıştır. Son aşamada ise araştırmacı küçük bir grup üzerinde pilot uygulama yaparak görüşme formuna son şeklini vererek araştırmaya hazır hale getirmiştir.

Bu veri toplama araçlarına ek olarak araştırma kapsamında incelenen ve uygulamada kullanılan filmler aşağıdaki tabloda verilen listede sıralanmıştır:

Tablo 4. **Araştırmada Kullanılmak Üzere İncelenen Filmler**

| **Filmin Adı** | **Yapım Yılı** | **Yönetmen** | **Menşei Ülke** | **Başrol(ler)** |
|---|---|---|---|---|
| Love is a Many-Splendored Thing | 1955 | Henry King | ABD | Jennifer Jones William Holden |
| Sayonara | 1957 | Joshua Logan | ABD | Marlon Brando Patricia Owens |
| Pork Chop Hill | 1959 | Lewis Milestone | ABD | Gregory Peck - Rip Torn - George Peppard |
| The Manchurian Candidate | 1962 | John Frankenheimer | ABD | Frank Sinatra Laurence Harvey |
| Cephede Eğlence | 1970 | Robert Altman | ABD | Donald Sutherland-Elliott Gould |
| Adını Anmayacağım | 1971 | Orhan Elmas | Türkiye | Hülya Koçyiğit- Cüneyt Arkın |
| Inchon | 1982 | Terence Young | ABD | Laurence Olivier-Jacqueline Bisset |
| Tae Guk Gi: The Brotherhood of War | 2004 | Kang Je-gyu | Güney Kore | Jang Dong-gun Won Bin |
| Welcome to Dongmakgol | 2005 | Park Kwang-hyun | Güney Kore | Jung Jae-young Shin Ha-kyun Kang Hye-jung Im Ha-ryong |
| 71: Into the Fire | 2010 | Lee Jae-han | Güney Kore | Cha Seung-won Kwon Sang-woo |
| The Front Line | 2011 | Jang Hoon | Güney Kore | Shin Ha-kyun Go Soo |
| Operation Chromite | 2016 | Lee Jae-han | Güney Kore | Lee Jung-jae Lee Beom-soo |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Liam Neeson<br>Jin Se-yeon |
| Ayla | 2017 | Can Ulkay | Türkiye | İsmail Hacıoğlu |
| The Battle of Jangsari | 2019 | Kwak Kyung-taek,<br>Tae-hoon Kim | Güney Kore | Lee Jae-wook |

Yukarıda listelenen filmler, uygulama öncesi araştırmacı tarafından ayrıntılı incelenerek Ek 4 ve 5'teki film gözlem formları (Forma A ve Form B) aracılığı ile sahne sahne kayıt altına alınmıştır. Aday filmler Formlar aracılığı ile incelenen ve araştırmada kullanılmasına karar verilen filmler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 5. **Araştırma Kapsamına Alınan Filmler**

| **Filmin Adı** | **Yapım Yılı** | **Yönetmen** | **Menşei Ülke** | **Başrol(ler)** |
|---|---|---|---|---|
| The Front Line (Ön cephe) | 2011 | Jang Hoon | Güney Kore | Shin Ha-kyun<br>Go Soo |
| Operation Chromite (Kuzey Operasyonu) | 2016 | Lee Jae-han | Güney Kore | Lee Jung-jae<br>Lee Beom-soo<br>Liam Neeson<br>Jin Se-yeon |
| Ayla | 2017 | Can Ulkay | Türkiye | İsmail Hacıoğlu |
| The Battle of Jangsari (Jangsari Savaşı) | 2019 | Kwak Kyung-taek,<br>Tae-hoon Kim | Güney Kore | Lee Jae-wook |

### 4.6.Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde yer alan bir lisenin 12.sınıf dört şubesinde kayıtlı toplam 99 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmacı, nicel verilerin toplama sürecini tarih dersi öğretmenleriyle birlikte yürütmüştür. Araştırmacı, araştırmanın ilk adımında, her bir grup için bir (1) ders saati süresince öntest uygulamıştır. Daha sonra deney gruplarında yer alan tarih dersi öğretmenleri, derslerini film destekli yürütmüş, kontrol grubu öğretmenleri ise normal işleyişe devam etmiştir. Süreç sonunda araştırmacı çıktıları ölçmek için bir (1) ders saati süresince sontest uygulaması yapmıştır. Nitel verilerin toplanmasını ise araştırmacı tek başına yürütmüştür. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarından rastgele

seçilen 20 öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme içeriği, görüşme esnasında araştırmacı tarafından yazıyla kayıt altına alınmış, görüşme sonunda ise katılımcılara okutularak teyit edilmiştir.

### 4.7.Veri Analizi

Araştırmanın nicel verileri, Yazıcı'nın (2020) geliştirdiği *"Lise öğrencilerinin yurtseverlik tutumları"* ölçeği ve Aktaş ve Safran'ın (2012) geliştirdikleri *"Savaş ve barış tutum ölçeği"* yardımı ile toplanmıştır. Toplanan bu nicel verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin normallik testi dağılımı sonuçlarına göre parametrik veya non-parametrik yapılması planlanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen "yarı-yapılandırılmış görüşme formu" ile toplanan nitel veriler, MAXQDA bilgisayar programı yardımı ile analiz edilmiştir.

Nicel verilerin analizinde kullanılacak SPSS testlerini belirlemek üzere verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda grupların öntest-sontest verilerinin Shapiro-Wilk normallik testi, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) ile Levene's testlerine ait değerler aşağıdaki Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. **Araştırmada kullanılan ölçeklerin ön test ve son test verilerinin normallik dağılımı değerleri**

| Ölçek Türü | Gruplar Test Türü | Shapiro-Wilk | | | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | St. | Sd. | *p* | | |
| Savaş ve Barış Ölçeği Öntest | Kontrol Grubu | ,975 | 50 | ,364 | -,511 | ,823 |
| | Deney Grubu | ,987 | 49 | ,858 | -,328 | ,308 |
| Savaş ve Barış Ölçeği Sontest | Kontrol Grubu | ,984 | 47 | ,747 | -,311 | -,297 |
| | Deney Grubu | ,974 | 48 | ,342 | ,316 | ,417 |
| Yurtseverlik Ölçeği Öntest | Kontrol Grubu | ,985 | 50 | ,781 | -,180 | -,372 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Deney Grubu | ,983 | 49 | ,677 | -,055 | -,461 |
| Yurtseverlik Ölçeği Sontest | Kontrol Grubu | ,978 | 47 | ,526 | ,310 | -,302 |
| | Deney Grubu | ,976 | 48 | ,397 | ,442 | -,176 |

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan savaş ve barış ölçeği ve yurtseverlik ölçeklerinden alınan öntest ve sontest değerlerinin normal dağılıp dağılmadığını ortaya çıkarabilmek için Shapiro-Wilk veya Kolmogorov-Simirnov testleri uygulanmaktadır. Bu iki testin hangisinin uygulanması gerektiği örneklem grubunda yer alan katılımcı sayısına göre belirlenebilir. Buna göre örneklemde yer alan katılımcıların sayıca az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi daha yaygın kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd. 2008). Bu araştırmada deney ve kontrol grupların ikisinde de 50 ve daha az katılımcı olduğu için Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir. Shapiro-Wilk testinde yer alan "*p*" (anlamlılık düzeyi) 0,05 değerinden daha yüksek olduğu durumlarda grup içi dağılımın normal olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd. 2008). Bunun yanı sıra puanların normallik varsayımları için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri de incelenmiş, bu değerlerin +1,5 ve -1,5 aralığında yer aldığı görülmüştür. Bu aralıkta yer alan puanların normal dağıldığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Normallik testlerine ek olarak grupların homojenliğinin de test edilmesi gerekmektedir (Pallant, 2020). Buna göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlardan elde edilen Levene's test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. **Araştırmada kullanılan ölçeklerin ön test ve son test verilerinin Levene's test sonuçları**

| **Ölçek Türü** | **Levene's Testi** | **St.** | **Sd.** | **p** |
|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği Öntest | ,829 | 1 | 49 | ,367 |
| Savaş ve Barış Ölçeği Sontest | ,082 | 1 | 49 | ,776 |
| Yurtseverlik Ölçeği Öntest | ,339 | 1 | 49 | ,714 |
| Yurtseverlik Ölçeği Sontest | ,354 | 1 | 49 | ,704 |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde (p) değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Pallant'a (2020) göre varyansların homojenlik düzeylerini gösteren değerin p>0,05 olduğu testlerde grupların homojen dağıldığı söylenebilir. Buna durumda deney ve kontrol gruplarının Levene's test sonuçlarına göre homojen olduğu görülmektedir (SB Öntest= ,367; SB Sontest= ,776; YSÖ Öntest= ,714 ve YSÖ Sontest= ,704 ; p>0,05).

Yukarıda verilen her iki tabloda grupların normal dağıldığı ve homojenlik gösterdiği için araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanlar üstünde parametrik analizler yapılabilir. Buna göre SPSS nicel veri analiz programı kullanılarak Bağımsız grup T test ve Bağımlı grup T testler yapılmıştır. Bağımsız (ilişkisiz) grup T testi, belirlenen bir değişkene göre iki farklı (bağımsız, ilişkisiz) grubun puanlarının karşılaştırılması ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek üzere kullanılır. En sık kullanılan parametrik testlerin başında gelir. Bu testin uygulanabilmesi için grupiçi dağılımın normal, homojen ve yeterli sayıda katılımcının olması gerekir. Bağımlı (ilişkili) T testi ise, aynı grubun farklı zamanlarda aldığı iki farklı puanın (öntest-Sontest) karşılaştırılmasında ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek üzere kullanılır. Bu testlere ek olarak bazı demografik değişkenlerin (Anne-baba eğitim durumu, Gelir durumu vb.) ölçek puanları ile analizinde non-parametrik testlerden Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır. Bu test türünde ölçek puanının, üç ya da daha çok kategorili bir değişkene göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için kullanılan non-parametrik tekniktir. n<30 olduğu durumlarda veya özel grupların karşılaştırılmalarında kullanılmaktadır. Bu araştırmada bazı değişkenlerin analizinde Kruskall-Wallis testinin kullanılma nedeni, analizde yer alan bazı grupların katılımcı sayısı 30'dan daha düşük sayıda olmasıdır.

### 4.8.Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Literatür incelendiğinde deneysel olarak yürütülen araştırmalarda geçerlik durumunu etkileyen zaman etkisi, öntest etkisi ve grupların oluşturulma etkisi gibi bazı değişkenler

bulunmaktadır. Bu araştırmada bu olumsuz etkilerin geçerliliği düşürmemesi için bazı önlemler alınmıştır. Öncelikle, öntest etkisini kırmak için, gruplara uygulanan sontest ve öntest arasında öğrencilerin soruları hatırlamayacağı kadar öngörülen bir süre belirlenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin öntestte verdikleri cevaplardan bağımsız sontestleri cevaplamaları beklenmiştir. Diğer yandan hazırlanan görüşme soruları alanında uzman kişilerce değerlendirilerek amaca uygun hale getirilmiştir.

# BÖLÜM V

# BULGULAR

Bu başlık altında araştırmada toplanan verilere dayalı nicel ve nitel bulgular yer almaktadır.

## 5.1.Nicel Veriler

Aşağıda araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verilere dayalı öntest bulguları yer almaktadır.

### 5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Savaş ve Barış Ölçeği (SBÖ) Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBÖ öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için grup varyans eşitliği Levene testi ile kontrol edilerek "bağımsız grup t testi" varsayımları kontrol edilmiştir ($p=0,367$). Yapılan işlemlerin ardından grup varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 7).

Grup varyans eşitliği kontrollerinden sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yarı deneysel uygulama öncesinde SBÖ ve alt boyutlarına ilişkin öntest puanları ile çeşitli değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilebilmesi için yapılan bağımsız gruplar t testi ve Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 8. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutlar | Grup | Cinsiyet | N | X | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği | Kontrol Grubu | Erkek | 22 | 3,63 | ,263 | 1,703 | 0,095 |
| | | Kadın | 28 | 3,43 | ,424 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 18 | 3,52 | ,375 | 0,399 | 0,692 |
| | | Kadın | 31 | 3,56 | ,363 | | |
| Savaşın nedenleri | Kontrol Grubu | Erkek | 22 | 2,68 | ,637 | 0,958 | 0,343 |
| | | Kadın | 28 | 2,48 | ,679 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 18 | 2,58 | ,540 | 1,122 | 0,268 |
| | | Kadın | 31 | 2,34 | ,736 | | |
| Savaşın sonuçları | Kontrol Grubu | Erkek | 22 | 3,86 | ,509 | 0,915 | 0,365 |
| | | Kadın | 28 | 3,69 | ,636 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 18 | 3,85 | ,533 | 0,022 | 0,983 |
| | | Kadın | 31 | 3,85 | ,696 | | |
| Vatanseverlik | Kontrol Grubu | Erkek | 22 | 3,26 | ,652 | 0,219 | 0,828 |
| | | Kadın | 28 | 3,31 | ,739 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 18 | 3,29 | ,668 | 0,014 | 0,989 |
| | | Kadın | 31 | 3,29 | ,748 | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | Erkek | 22 | 4,02 | ,781 | 1,537 | 0,131 |
| | | Kadın | 28 | 3,60 | ,904 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 18 | 3,97 | ,921 | 0,915 | 0,365 |
| | | Kadın | 31 | 3,70 | ,973 | | |
| Tarih eğitimi- savaş ve barış | Kontrol Grubu | Erkek | 22 | 4,10 | ,487 | 1,907 | 0,063 |
| | | Kadın | 28 | 3,68 | ,772 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 18 | 3,72 | ,665 | 1,126 | 0,226 |
| | | Kadın | 31 | 3,94 | ,553 | | |
| Savaşların önlenmesi ve barış | Kontrol Grubu | Erkek | 22 | 3,66 | ,461 | 1,396 | 0,169 |
| | | Kadın | 28 | 3,45 | ,517 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 18 | 3,49 | ,399 | 1,535 | 0,132 |
| | | Kadın | 31 | 3,69 | ,423 | | |

Tablo 8. İncelendiğinde uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının SBÖ ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Tablodaki verilerden yola çıkarak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların SBÖ ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının (***X***) birbirine çok yakın değerlerde olması, her iki grubun benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin "savaş oyunu oynamayı sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutlar | Grup | Oyun | N | X | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği | Kontrol Grubu | Evet | 31 | 3,49 | ,428 | 0,048 | 0,962 |
| | | Hayır | 19 | 3,49 | ,382 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 35 | 3,51 | ,426 | 0,384 | 0,703 |
| | | Hayır | 14 | 3,56 | ,342 | | |
| Savaşın nedenleri | Kontrol Grubu | Evet | 31 | 2,80 | ,651 | 1,747 | 0,087 |
| | | Hayır | 19 | 2,44 | ,653 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 35 | 2,53 | ,608 | 2,097 | 0,071 |
| | | Hayır | 14 | 2,29 | ,681 | | |
| Savaşın sonuçları | Kontrol Grubu | Evet | 31 | 3,56 | ,501 | 1,375 | 0,176 |
| | | Hayır | 19 | 3,82 | ,626 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 35 | 3,68 | ,774 | 1,188 | 0,241 |
| | | Hayır | 14 | 3,92 | ,584 | | |
| Vatanseverlik | Kontrol Grubu | Evet | 31 | 3,31 | ,717 | 0,099 | 0,921 |
| | | Hayır | 19 | 3,29 | ,713 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 35 | 3,29 | ,777 | 0,009 | 0,993 |
| | | Hayır | 14 | 3,29 | ,704 | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | Evet | 31 | 3,83 | ,893 | 0,491 | 0,626 |
| | | Hayır | 19 | 3,69 | ,886 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 35 | 3,95 | ,875 | 0,752 | 0,456 |
| | | Hayır | 14 | 3,72 | ,991 | | |
| Tarih eğitimi- savaş ve barış | Kontrol Grubu | Evet | 31 | 3,70 | ,689 | 0,677 | 0,502 |
| | | Hayır | 19 | 3,85 | ,735 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 35 | 3,72 | ,639 | 1,135 | 0,262 |
| | | Hayır | 14 | 3,93 | ,570 | | |
| Savaşların önlenmesi ve barış | Kontrol Grubu | Evet | 31 | 3,58 | ,535 | 0,572 | 0,570 |
| | | Hayır | 19 | 3,49 | ,499 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 35 | 3,58 | ,395 | 0,521 | 0,605 |
| | | Hayır | 14 | 3,65 | ,436 | | |

Tablo 9. incelendiğinde uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının SBÖ ve alt boyutları ile savaş oyunu oynamayı sevme değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Tablodaki verilerden yola çıkarak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların SBÖ ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının (***X***) birbirine çok yakın değerlerde olması, her iki grubun benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin "savaş filmleri izlemeyi sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutlar | Grup | Film | N | X | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği | Kontrol Grubu | Evet | 29 | 3,46 | ,417 | 0,697 | 0,489 |
| | | Hayır | 21 | 3,54 | ,360 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 32 | 3,56 | ,344 | 0,621 | 0,538 |
| | | Hayır | 17 | 3,50 | ,400 | | |
| Savaşın nedenleri | Kontrol Grubu | Evet | 29 | 2,55 | ,631 | 0,179 | 0,859 |
| | | Hayır | 21 | 2,51 | ,749 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 32 | 2,42 | ,766 | 0,173 | 0,863 |
| | | Hayır | 17 | 2,38 | ,563 | | |
| Savaşın sonuçları | Kontrol Grubu | Evet | 29 | 3,77 | ,597 | 0,197 | 0,845 |
| | | Hayır | 21 | 3,73 | ,631 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 32 | 3,88 | ,628 | 0,534 | 0,596 |
| | | Hayır | 17 | 3,77 | ,688 | | |
| Vatanseverlik | Kontrol Grubu | Evet | 29 | 3,17 | ,677 | 1,665 | 0,103 |
| | | Hayır | 21 | 3,52 | ,738 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 32 | 3,32 | ,712 | 0,588 | 0,560 |
| | | Hayır | 17 | 3,19 | ,720 | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | Evet | 29 | 3,60 | ,944 | 1,456 | 0,152 |
| | | Hayır | 21 | 3,98 | ,753 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 32 | 3,93 | ,885 | 1,622 | 0,112 |
| | | Hayır | 17 | 3,48 | 1,011 | | |
| Tarih eğitimi- savaş ve barış | Kontrol Grubu | Evet | 29 | 3,75 | ,792 | 0,697 | 0,489 |
| | | Hayır | 21 | 3,90 | ,610 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 32 | 3,85 | ,586 | 0,445 | 0,659 |
| | | Hayır | 17 | 3,93 | ,623 | | |
| Savaşların önlenmesi ve barış | Kontrol Grubu | Evet | 29 | 3,54 | ,540 | 0,424 | 0,674 |
| | | Hayır | 21 | 3,47 | ,471 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 32 | 3,63 | ,332 | 0,076 | 0,940 |
| | | Hayır | 17 | 3,64 | ,561 | | |

Tablo 10. İncelendiğinde uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının SBÖ ve alt boyutları ile savaş filmleri izlemeyi sevme değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Tablodaki verilerden yola çıkarak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların SBÖ ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının (***X***) birbirine çok yakın değerlerde olması, her iki grubun benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 11. Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ölçek Puanı | Grup | Anne Eğitim Durumu | N | X | Kaykare | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | İlköğretim | 30 | 25,88 | 3,832 | 3 | ,280 |
| | | Lise | 5 | 31,80 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 10,00 | | | |
| | | Okumamış | 13 | 22,46 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 29 | 23,78 | 4,084 | 3 | ,253 |
| | | Lise | 6 | 26,60 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 9,50 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 29,96 | | | |
| Savaşın Nedenleri | Kontrol Grubu | İlköğretim | 30 | 22,67 | 2,636 | 3 | ,451 |
| | | Lise | 5 | 32,20 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 30,75 | | | |
| | | Okumamış | 13 | 26,88 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 29 | 24,32 | 1,175 | 3 | ,759 |
| | | Lise | 6 | 24,80 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 17,50 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 28,04 | | | |
| Savaşın Sonuçları | Kontrol Grubu | İlköğretim | 30 | 24,87 | ,177 | 3 | ,981 |
| | | Lise | 5 | 24,10 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 22,25 | | | |
| | | Okumamış | 13 | 26,17 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 29 | 27,52 | 5,061 | 3 | ,167 |
| | | Lise | 6 | 23,10 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 5,50 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 22,75 | | | |
| Vatanseverlik ve Kahramanlık | Kontrol Grubu | İlköğretim | 30 | 27,92 | 8,845 | 3 | ,081 |
| | | Lise | 5 | 32,80 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 19,75 | | | |
| | | Okumamış | 13 | 17,00 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 29 | 23,12 | 2,906 | 3 | ,406 |
| | | Lise | 6 | 25,80 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 17,75 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 30,58 | | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | İlköğretim | 30 | 27,17 | 7,809 | 3 | ,070 |
| | | Lise | 5 | 34,50 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 16,50 | | | |
| | | Okumamış | 13 | 17,88 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 29 | 23,07 | 3,854 | 3 | ,278 |
| | | Lise | 6 | 22,80 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 18,75 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 31,79 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş, Barış ve Tarih Eğitimi | Kontrol Grubu | İlköğretim | 30 | 27,19 | 2,987 | 3 | ,571 |
| | | Lise | 5 | 32,50 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 11,03 | | | |
| | | Okumamış | 13 | 18,42 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 29 | 25,43 | 1,230 | 3 | ,641 |
| | | Lise | 6 | 26,20 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 14,75 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 25,03 | | | |
| Savaşların Önlenmesi ve Barış | Kontrol Grubu | İlköğretim | 30 | 25,70 | 2,040 | 3 | ,564 |
| | | Lise | 5 | 27,90 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 11,75 | | | |
| | | Okumamış | 13 | 24,25 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 29 | 24,82 | 1,770 | 3 | ,622 |
| | | Lise | 6 | 25,90 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 12,75 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 27,13 | | | |

Tablo 11. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin savaş ve barış ölçeği ve alt boyutları öntest puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun savaş ve barış ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Grupların aritmetik puan ortalamaları incelendiğinde, puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12. Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| **Ölçek Puanı** | **Grup** | **Baba Eğitim Durumu** | **N** | **X** | **Kaykare** | **Sd** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 23,67 | 2,986 | 3 | ,394 |
| | | Lise | 13 | 29,54 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 25,70 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 13,00 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 25,47 | 2,484 | 3 | ,478 |
| | | Lise | 11 | 20,73 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 30,20 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 33,00 | | | |
| Savaşın Nedenleri | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 22,90 | 2,149 | 3 | ,542 |
| | | Lise | 13 | 29,38 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 27,30 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 21,25 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 24,19 | 1,435 | 3 | ,697 |
| | | Lise | 11 | 23,88 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 32,10 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 26,25 | | | |
| Savaşın Sonuçları | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 26,07 | ,571 | 3 | ,903 |
| | | Lise | 13 | 23,81 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 24,10 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 19,50 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 25,24 | ,300 | 3 | ,960 |
| | | Lise | 11 | 25,77 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 21,80 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 24,50 | | | |
| Vatanseverlik ve Kahramanlık | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 23,53 | 2,903 | 3 | ,407 |
| | | Lise | 13 | 29,08 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 27,60 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 13,25 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 26,71 | 5,920 | 3 | ,116 |
| | | Lise | 11 | 17,54 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 29,80 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 36,75 | | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 23,57 | 6,276 | 3 | ,099 |
| | | Lise | 13 | 32,31 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 19,70 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 11,50 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 24,90 | ,640 | 3 | ,887 |
| | | Lise | 11 | 23,62 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 26,50 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 31,75 | | | |
| Savaş, Barış ve Tarih Eğitimi | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 25,56 | 1,125 | 3 | ,671 |
| | | Lise | 13 | 29,43 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 22,70 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 21,75 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 26,26 | 1,373 | 3 | ,652 |
| | | Lise | 11 | 23,87 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 32,41 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 27,14 | | | |
| Savaşların Önlenmesi ve Barış | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 24,05 | 1,085 | 3 | ,781 |
| | | Lise | 13 | 28,31 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 23,80 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 20,25 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 25,16 | 1,256 | 3 | ,740 |
| | | Lise | 11 | 22,27 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 30,50 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 26,75 | | | |

Tablo 12. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Savaş ve Barış ölçeği ve alt boyutları Öntest Puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun savaş ve barış ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p> 0,05). Tabloya göre tüm grupların aritmetik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13. Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ölçek Puanı | Grup | Gelir Durumu | N | X | Kaykare | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 12 | 19,75 | 3,328 | 3 | ,344 |
| | | 10-20Bin | 29 | 26,34 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 26,00 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 42,00 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 17 | 24,92 | 2,180 | 2 | ,336 |
| | | 10-20Bin | 24 | 23,21 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 31,63 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | | | | |
| Savaşın Nedenleri | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 12 | 20,79 | 6,019 | 3 | ,111 |
| | | 10-20Bin | 29 | 27,50 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 18,57 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 48,00 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 17 | 27,38 | 2,755 | 2 | ,252 |
| | | 10-20Bin | 24 | 22,36 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 31,00 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | | | | |
| Savaşın Sonuçları | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 12 | 17,54 | 6,072 | 3 | ,108 |
| | | 10-20Bin | 29 | 28,14 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 22,57 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 40,50 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 17 | 21,17 | 5,743 | 2 | ,057 |
| | | 10-20Bin | 24 | 23,60 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 35,81 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | | | | |
| Vatanseverlik ve Kahramanlık | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 12 | 21,96 | 3,859 | 3 | ,277 |
| | | 10-20Bin | 29 | 23,88 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 32,79 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 39,50 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 17 | 26,13 | ,255 | 2 | ,880 |
| | | 10-20Bin | 24 | 25,12 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 22,88 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | | | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 12 | 18,63 | 5,126 | 3 | ,163 |
| | | 10-20Bin | 29 | 26,84 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 25,29 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 46,00 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 17 | 21,42 | 1,307 | 2 | ,520 |
| | | 10-20Bin | 24 | 26,81 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 23,81 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | | | | |
| Savaş, Barış ve Tarih Eğitimi | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 12 | 19,53 | 1,987 | 3 | ,541 |
| | | 10-20Bin | 29 | 25,34 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 26,89 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 45,36 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 17 | 23,22 | 2,217 | 2 | ,272 |
| | | 10-20Bin | 24 | 25,51 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 35,00 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | | | | |
| Savaşların Önlenmesi ve Barış | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 12 | 21,54 | 2,671 | 3 | ,445 |
| | | 10-20Bin | 29 | 27,09 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 24,64 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 8,50 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 17 | 22,21 | 2,515 | 2 | ,284 |
| | | 10-20Bin | 24 | 24,21 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 32,06 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | | | | |

Tablo 13. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Savaş ve Barış ölçeği ve alt boyutları öntest puanlarının gelir durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun savaş ve barış ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Tabloya göre tüm grupların aritmetik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

### 5.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yurtseverlik Ölçeği (YÖ) Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YÖ öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için grup

varyans eşitliği Levene testi ile kontrol edilerek "bağımsız grup t testi" varsayımları kontrol edilmiştir (p=0,714). Yapılan işlemlerin ardından grup varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı (p<0,05) tespit edilmiştir (Tablo 7).

Grup varyans eşitliği kontrollerinden sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yarı deneysel uygulama öncesinde SBÖ ve alt boyutlarına ilişkin öntest puanları ile çeşitli değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilebilmesi için yapılan bağımsız gruplar t testi ve Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 14. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutlar | Grup | Cinsiyet | N | X | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği | Kontrol Grubu | Erkek | 22 | 3,38 | ,403 | 0,959 | 0,343 |
| | | Kadın | 28 | 3,26 | ,404 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 18 | 3,32 | ,450 | 0,193 | 0,847 |
| | | Kadın | 31 | 3,29 | ,313 | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | Erkek | 22 | 2,79 | ,547 | 0,510 | 0,612 |
| | | Kadın | 28 | 2,70 | ,610 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 18 | 2,55 | ,618 | 0,807 | 0,423 |
| | | Kadın | 31 | 2,40 | ,564 | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | Kontrol Grubu | Erkek | 22 | 4,02 | ,681 | 0,016 | 0,987 |
| | | Kadın | 28 | 4,01 | ,540 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 18 | 4,28 | ,680 | 0,350 | 0,728 |
| | | Kadın | 31 | 4,22 | ,466 | | |

Tablo 14. İncelendiğinde uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının YÖ ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Tablodaki verilerden yola çıkarak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların SBÖ ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının (***X***) birbirine çok yakın değerlerde olması, her iki grubun benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 15. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin "savaş oyunu oynamayı sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutlar | Grup | Oyun | N | X | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği | Kontrol Grubu | Evet | 31 | 3,37 | ,384 | 0,842 | 0,404 |
| | | Hayır | 19 | 3,27 | ,413 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 35 | 3,24 | ,467 | 0,757 | 0,453 |
| | | Hayır | 14 | 3,33 | ,299 | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | Evet | 31 | 2,85 | ,574 | 0,986 | 0,329 |
| | | Hayır | 19 | 2,67 | ,593 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 35 | 2,58 | ,606 | 1,024 | 0,311 |
| | | Hayır | 14 | 2,39 | ,566 | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | Kontrol Grubu | Evet | 31 | 4,06 | ,588 | 0,332 | 0,741 |
| | | Hayır | 19 | 4,00 | ,583 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 35 | 4,06 | ,759 | 1,285 | 0,216 |
| | | Hayır | 14 | 4,32 | ,387 | | |

Tablo 15. İncelendiğinde uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının YÖ ve alt boyutları ile savaş oyunu oynamayı sevme değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Tablodaki verilerden yola çıkarak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların SBÖ ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının (***X***) birbirine çok yakın değerlerde olması, her iki grubun benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 16. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Öğrencinin "savaş filmleri izlemeyi sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutlar | Grup | Film | N | X | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği | Kontrol Grubu | Evet | 32 | 3,32 | ,448 | 0,413 | 0,681 |
| | | Hayır | 18 | 3,27 | ,336 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 29 | 3,25 | ,406 | 0,485 | 0,330 |
| | | Hayır | 20 | 3,36 | ,230 | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | Evet | 32 | 2,72 | ,544 | 0,183 | 0,856 |
| | | Hayır | 18 | 2,76 | ,669 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 29 | 2,42 | ,582 | 0,075 | 0,941 |
| | | Hayır | 20 | 2,41 | ,509 | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | | Evet | 32 | 3,99 | ,655 | 0,323 | 0,748 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kontrol Grubu | Hayır | 18 | 4,05 | ,454 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 29 | 4,19 | ,632 | 1,001 | 0,322 |
| | | Hayır | 20 | 4,35 | ,307 | | |

Tablo 16. İncelendiğinde uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının YÖ ve alt boyutları ile savaş filmleri izlemeyi sevme değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Tablodaki verilerden yola çıkarak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların SBÖ ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının (***X***) birbirine çok yakın değerlerde olması, her iki grubun benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 17. Yurtseverlik ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| **Ölçek Puanı** | **Gruplar** | **Anne Eğitim Durumu** | **N** | **X** | **Kaykare** | **Sd** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | İlköğretim | 31 | 27,55 | 3,043 | 3 | ,385 |
| | | Lise | 5 | 20,80 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 11,50 | | | |
| | | Okumamış | 12 | 24,50 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 29 | 26,23 | 1,394 | 3 | ,707 |
| | | Lise | 7 | 20,40 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 17,75 | | | |
| | | Okumamış | 9 | 27,04 | | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | İlköğretim | 31 | 26,11 | 0,200 | 3 | ,978 |
| | | Lise | 5 | 23,90 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 22,75 | | | |
| | | Okumamış | 12 | 25,04 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 29 | 27,18 | 2,732 | 3 | ,440 |
| | | Lise | 7 | 15,70 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 24,00 | | | |
| | | Okumamış | 9 | 25,50 | | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | Kontrol Grubu | İlköğretim | 31 | 26,79 | 3,016 | 3 | ,389 |
| | | Lise | 5 | 21,90 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 9,50 | | | |
| | | Okumamış | 12 | 26,33 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 29 | 25,94 | 1,234 | 3 | ,745 |
| | | Lise | 7 | 23,50 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 15,25 | | | |
| | | Okumamış | 9 | 26,92 | | | |

Tablo 17. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yurtseverlik ölçeği ve alt boyutları öntest puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun yurtseverlik ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p> 0,05). Tabloya göre tüm grupların aritmetik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 18. Yurtseverlik ölçeği ve alt boyutları Öntest Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ölçek Puanı | Gruplar | Baba Eğitim Durumu | N | X | Kaykare | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | İlköğretim | 30 | 24,28 | 1,169 | 3 | ,761 |
| | | Lise | 13 | 28,85 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 26,20 | | | |
| | | Okumamış | 2 | 20,25 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 31 | 27,15 | 1,908 | 3 | ,592 |
| | | Lise | 11 | 20,88 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 28,30 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 23,75 | | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | İlköğretim | 30 | 23,60 | 1,585 | 3 | ,663 |
| | | Lise | 13 | 28,92 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 29,00 | | | |
| | | Okumamış | 2 | 23,00 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 31 | 28,08 | 2,795 | 3 | ,424 |
| | | Lise | 11 | 20,54 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 22,00 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 27,75 | | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | Kontrol Grubu | İlköğretim | 30 | 24,10 | 2,320 | 3 | ,509 |
| | | Lise | 13 | 30,38 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 24,20 | | | |
| | | Okumamış | 2 | 18,00 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 31 | 27,27 | 3,080 | 3 | ,379 |
| | | Lise | 11 | 24,08 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 25,10 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 9,25 | | | |

Tablo 18. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yurtseverlik ölçeği ve alt boyutları öntest puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre deney

grubu ile kontrol grubunun yurtseverlik ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p> 0,05). Tabloya göre tüm grupların aritmetik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 19. Yurtseverlik ölçeği ve Alt Boyutları Öntest Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ölçek Puanı | Gruplar | Gelir Durumu | N | X | Kaykare | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 12 | 20,65 | 3,149 | 3 | ,761 |
| | | 10-20Bin | 29 | 25,83 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 32,07 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 33,00 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 17 | 22,38 | 3,817 | 3 | ,592 |
| | | 10-20Bin | 24 | 25,07 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 29,71 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 49,00 | | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 12 | 23,27 | 1,338 | 3 | ,720 |
| | | 10-20Bin | 29 | 25,24 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 31,00 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 23,50 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 17 | 27,46 | 2,207 | 3 | ,531 |
| | | 10-20Bin | 24 | 24,34 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 23,93 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 44,50 | | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 12 | 22,85 | 1,331 | 3 | ,722 |
| | | 10-20Bin | 29 | 25,38 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 30,64 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 27,50 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 17 | 22,42 | 2,940 | 3 | ,401 |
| | | 10-20Bin | 24 | 25,38 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 28,79 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 46,00 | | | |

Tablo 19. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yurtseverlik ölçeği ve alt boyutları öntest puanlarının gelir durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun yurtseverlik ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Tabloya göre tüm grupların aritmetik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

### 5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Savaş ve Barış Ölçeği (SBÖ) Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBÖ sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için grup varyans eşitliği Levene's testi ile kontrol edilerek "bağımsız grup t testi" varsayımları kontrol edilmiştir (p=0,776). Yapılan işlemlerin ardından grup varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı (p<0,05) tespit edilmiştir (Tablo 7.).

Grup varyans eşitliği kontrollerinden sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yarı deneysel uygulama sonrasında SBÖ ve alt boyutlarına ilişkin sontest puanları ile çeşitli değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilebilmesi için yapılan bağımsız gruplar t testi ve Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 20. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutlar | Grup | Cinsiyet | N | X | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği | Kontrol Grubu | Erkek | 21 | 3,61 | ,306 | 1,083 | 0,284 |
| | | Kadın | 26 | 3,47 | ,387 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 17 | 3,54 | ,320 | 0,778 | 0,440 |
| | | Kadın | 31 | 3,62 | ,308 | | |
| Savaşın nedenleri | Kontrol Grubu | Erkek | 21 | 2,67 | ,565 | 1,610 | 0,114 |
| | | Kadın | 26 | 2,29 | ,693 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 17 | 2,77 | ,477 | 0,030 | 0,976 |
| | | Kadın | 31 | 2,76 | ,608 | | |
| Savaşın sonuçları | Kontrol Grubu | Erkek | 21 | 3,83 | ,648 | 0,201 | 0,841 |
| | | Kadın | 26 | 3,88 | ,751 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 17 | 3,57 | ,464 | 0,681 | 0,499 |
| | | Kadın | 31 | 3,71 | ,600 | | |
| Vatanseverlik | Kontrol Grubu | Erkek | 21 | 3,20 | ,800 | 0,324 | 0,747 |
| | | Kadın | 26 | 3,11 | ,709 | | |
| | | Erkek | 17 | 3,57 | ,538 | 0,281 | 0,780 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Deney Grubu | Kadın | 31 | 3,63 | ,625 | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | Erkek | 21 | 3,96 | ,710 | 0,741 | 0,463 |
| | | Kadın | 26 | 4,15 | ,705 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 17 | 4,06 | ,516 | 0,175 | 0,862 |
| | | Kadın | 31 | 4,02 | ,705 | | |
| Tarih Eğitimi-savaş ve barış | Kontrol Grubu | Erkek | 21 | 4,01 | ,328 | 1,225 | 0,227 |
| | | Kadın | 26 | 3,75 | ,656 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 17 | 4,05 | ,544 | 0,815 | 0,419 |
| | | Kadın | 31 | 3,90 | ,478 | | |
| Savaşların önlenmesi ve barış | Kontrol Grubu | Erkek | 21 | 3,72 | ,445 | 1,433 | 0,159 |
| | | Kadın | 26 | 3,44 | ,571 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 17 | 3,34 | ,529 | 1,660 | 0,103 |
| | | Kadın | 31 | 3,59 | ,398 | | |

Tablo 20. İncelendiğinde uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının SBÖ ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Tablodaki verilerden yola çıkarak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların SBÖ ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının (***X***) birbirine çok yakın değerlerde olması, her iki grubun benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 21. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin "savaş oyunu oynamayı sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| **Ölçek ve Alt Boyutlar** | **Grup** | **Oyun** | **N** | **X** | **Sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği | Kontrol Grubu | Evet | 30 | 3,56 | ,390 | 0,600 | 0,551 |
| | | Hayır | 17 | 3,48 | ,372 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 34 | 3,52 | ,287 | 1,040 | 0,303 |
| | | Hayır | 14 | 3,63 | ,315 | | |
| Savaşın nedenleri | Kontrol Grubu | Evet | 30 | 2,30 | ,574 | 0,375 | 0,710 |
| | | Hayır | 17 | 2,39 | ,713 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 34 | 2,65 | ,503 | 0,715 | 0,478 |
| | | Hayır | 14 | 2,80 | ,602 | | |
| Savaşın sonuçları | Kontrol Grubu | Evet | 30 | 3,96 | ,588 | 0,449 | 0,656 |
| | | Hayır | 17 | 3,84 | ,762 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 34 | 3,58 | ,441 | 0,670 | 0,506 |
| | | Hayır | 14 | 3,71 | ,607 | | |
| Vatanseverlik | | Evet | 30 | 3,14 | ,743 | 0,045 | 0,965 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kontrol Grubu | Hayır | 17 | 3,13 | ,725 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 34 | 3,50 | ,543 | 0,702 | 0,486 |
| | | Hayır | 14 | 3,65 | ,623 | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | Evet | 30 | 4,13 | ,834 | 0,100 | 0,921 |
| | | Hayır | 17 | 4,10 | ,676 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 34 | 3,87 | ,792 | 0,867 | 0,390 |
| | | Hayır | 14 | 4,07 | ,632 | | |
| Tarih Eğitimi-savaş ve barış | Kontrol Grubu | Evet | 30 | 4,03 | ,428 | 1,327 | 0,191 |
| | | Hayır | 17 | 3,74 | ,640 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 34 | 3,96 | ,458 | 0,251 | 0,803 |
| | | Hayır | 14 | 3,92 | ,504 | | |
| Savaşların önlenmesi ve barış | Kontrol Grubu | Evet | 30 | 3,55 | ,633 | 0,304 | 0,763 |
| | | Hayır | 17 | 3,49 | ,540 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 34 | 3,45 | ,484 | 0,785 | 0,437 |
| | | Hayır | 14 | 3,57 | ,421 | | |

Tablo 21. İncelendiğinde uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının SBÖ ve alt boyutları ile savaş oyunu oynamayı sevme değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Tablodaki verilerden yola çıkarak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların SBÖ ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının (***X***) birbirine çok yakın değerlerde olması, her iki grubun benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 22. Savaş ve Barış Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin "savaş filmleri izlemeyi sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| **Ölçek ve Alt Boyutlar** | **Grup** | **Film** | **N** | **X** | **Sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği | Kontrol Grubu | Evet | 28 | 3,52 | ,350 | 0,473 | 0,638 |
| | | Hayır | 19 | 3,47 | ,405 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 31 | 3,59 | ,291 | 0,427 | 0,672 |
| | | Hayır | 17 | 3,62 | ,334 | | |
| Savaşın nedenleri | Kontrol Grubu | Evet | 28 | 2,41 | ,773 | 0,400 | 0,691 |
| | | Hayır | 19 | 2,32 | ,574 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 31 | 2,66 | ,582 | 1,364 | 0,179 |
| | | Hayır | 17 | 2,88 | ,566 | | |
| Savaşın sonuçları | Kontrol Grubu | Evet | 28 | 4,00 | ,612 | 1,366 | 0,179 |
| | | Hayır | 19 | 3,72 | ,821 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 31 | 3,64 | ,488 | 0,555 | 0,582 |
| | | Hayır | 17 | 3,73 | ,661 | | |
| Vatanseverlik | | Evet | 28 | 3,10 | ,706 | 0,252 | 0,802 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kontrol Grubu | Hayır | 19 | 3,16 | ,753 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 31 | 3,56 | ,627 | 0,722 | 0,474 |
| | | Hayır | 17 | 3,68 | ,585 | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | Evet | 28 | 4,09 | ,627 | 0,207 | 0,837 |
| | | Hayır | 19 | 4,13 | ,794 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 31 | 4,01 | ,751 | 0,224 | 0,824 |
| | | Hayır | 17 | 4,05 | ,578 | | |
| Tarih Eğitimi-savaş ve barış | Kontrol Grubu | Evet | 28 | 3,84 | ,514 | 0,374 | 0,710 |
| | | Hayır | 19 | 3,77 | ,711 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 31 | 3,98 | ,378 | 0,658 | 0,513 |
| | | Hayır | 17 | 3,88 | ,593 | | |
| Savaşların önlenmesi ve barış | Kontrol Grubu | Evet | 28 | 3,47 | ,639 | 0,397 | 0,693 |
| | | Hayır | 19 | 3,54 | ,452 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 31 | 3,57 | ,479 | 0,471 | 0,640 |
| | | Hayır | 17 | 3,51 | ,385 | | |

Tablo 22. İncelendiğinde uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının SBÖ ve alt boyutları ile savaş filmleri izlemeyi sevme değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Tablodaki verilerden yola çıkarak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların SBÖ ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının (***X***) birbirine çok yakın değerlerde olması, her iki grubun benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 23.Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| **Ölçek Puanı** | **Grup** | **Anne Eğitim Durumu** | **N** | **X** | **Kaykare** | **Sd** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 25,41 | 2,738 | 3 | ,434 |
| | | Lise | 5 | 16,10 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 34,50 | | | |
| | | Okumamış | 11 | 22,22 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 28 | 26,36 | 2,874 | 3 | ,411 |
| | | Lise | 6 | 23,10 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 2,00 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 26,11 | | | |
| Savaşın Nedenleri | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 25,13 | 3,217 | 3 | ,359 |
| | | Lise | 5 | 16,00 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 10,00 | | | |
| | | Okumamış | 11 | 26,00 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 28 | 26,47 | 3,535 | 3 | ,316 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Lise | 6 | 17,00 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 9,00 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 28,28 | | | |
| Savaşın Sonuçları | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 24,25 | ,360 | 3 | ,948 |
| | | Lise | 5 | 20,70 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 23,00 | | | |
| | | Okumamış | 11 | 25,06 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 28 | 25,80 | 1,829 | 3 | ,609 |
| | | Lise | 6 | 30,10 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 10,00 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 23,50 | | | |
| Vatanseverlik ve Kahramanlık | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 24,13 | ,183 | 3 | ,980 |
| | | Lise | 5 | 24,40 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 28,50 | | | |
| | | Okumamış | 11 | 22,83 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 28 | 26,76 | 2,766 | 3 | ,429 |
| | | Lise | 6 | 16,90 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 13,50 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 26,72 | | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 23,06 | 2,184 | 3 | ,535 |
| | | Lise | 5 | 24,50 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 43,00 | | | |
| | | Okumamış | 11 | 24,94 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 28 | 26,73 | 1,912 | 3 | ,591 |
| | | Lise | 6 | 18,20 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 33,00 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 23,94 | | | |
| Savaş, Barış ve Tarih Eğitimi | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 25,22 | 2,153 | 3 | ,541 |
| | | Lise | 5 | 27,10 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 16,00 | | | |
| | | Okumamış | 11 | 18,83 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 28 | 26,46 | 3,125 | 3 | ,373 |
| | | Lise | 6 | 22,00 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 2,00 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 26,33 | | | |
| Savaşların Önlenmesi ve Barış | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 25,92 | 7,836 | 3 | ,060 |
| | | Lise | 5 | 15,20 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 43,50 | | | |
| | | Okumamış | 11 | 22,67 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 28 | 25,66 | 4,199 | 3 | ,241 |
| | | Lise | 6 | 34,30 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 5,50 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 22,22 | | | |

Tablo 23. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin savaş ve barış ölçeği ve alt boyutları sontest puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun savaş ve barış ölçeği sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p> 0,05).

Tablo 24. Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ölçek Puanı | Grup | Baba Eğitim Durumu | N | X | Kaykare | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | İlköğretim | 26 | 24,50 | ,845 | 3 | ,839 |
| | | Lise | 13 | 21,42 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 27,00 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 28,50 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 26,02 | 4,349 | 3 | ,226 |
| | | Lise | 10 | 23,70 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 32,80 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 1,00 | | | |
| Savaşın Nedenleri | Kontrol Grubu | İlköğretim | 26 | 24,34 | 1,577 | 3 | ,665 |
| | | Lise | 13 | 24,27 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 18,90 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 36,50 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 24,79 | ,889 | 3 | ,828 |
| | | Lise | 10 | 26,23 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 29,30 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 16,00 | | | |
| Savaşın Sonuçları | Kontrol Grubu | İlköğretim | 26 | 25,02 | ,443 | 3 | ,931 |
| | | Lise | 13 | 23,00 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 21,60 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 20,50 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 25,41 | 1,264 | 3 | ,738 |
| | | Lise | 10 | 26,80 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 25,20 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 10,00 | | | |
| Vatanseverlik ve Kahramanlık | Kontrol Grubu | İlköğretim | 26 | 24,00 | 1,783 | 3 | ,619 |
| | | Lise | 13 | 22,35 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 24,90 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 41,00 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 25,98 | 4,715 | 3 | ,194 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Lise | 10 | 23,30 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 34,00 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 2,00 | | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | İlköğretim | 26 | 24,30 | 1,441 | 3 | ,696 |
| | | Lise | 13 | 21,38 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 29,70 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 21,00 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 24,81 | 4,578 | 3 | ,205 |
| | | Lise | 10 | 25,13 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 35,00 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 3,50 | | | |
| Savaş, Barış ve Tarih Eğitimi | Kontrol Grubu | İlköğretim | 26 | 24,46 | 1,069 | 3 | ,785 |
| | | Lise | 13 | 23,15 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 21,20 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 36,00 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 25,09 | 1,373 | 3 | ,652 |
| | | Lise | 10 | 27,23 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 26,10 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 8,50 | | | |
| Savaşların Önlenmesi ve Barış | Kontrol Grubu | İlköğretim | 26 | 23,11 | 1,905 | 3 | ,592 |
| | | Lise | 13 | 23,50 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 31,60 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 17,50 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 26,59 | 3,857 | 3 | ,277 |
| | | Lise | 10 | 22,10 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 33,00 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 7,50 | | | |

Tablo 24. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin savaş ve barış ölçeği ve alt boyutları sontest puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun savaş ve barış ölçeği sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Tabloya göre tüm grupların aritmetik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 25. Savaş ve Barış ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ölçek Puanı | Grup | Gelir Durumu | N | X | Kaykare | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş ve Barış Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 10 | 20,77 | 1,142 | 3 | ,767 |
| | | 10-20Bin | 28 | 26,08 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 23,13 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 25,30 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 16 | 22,73 | 6,065 | 3 | ,108 |
| | | 10-20Bin | 24 | 30,61 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 18,29 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 26,40 | | | |
| Savaşın Nedenleri | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 10 | 19,45 | 1,841 | 3 | ,606 |
| | | 10-20Bin | 28 | 25,74 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 25,96 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 22,70 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 16 | 31,50 | 9,842 | 3 | ,072 |
| | | 10-20Bin | 24 | 28,82 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 19,92 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 21,10 | | | |
| Savaşın Sonuçları | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 10 | 27,00 | 1,355 | 3 | ,716 |
| | | 10-20Bin | 28 | 24,79 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 20,75 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 22,20 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 16 | 25,05 | ,420 | 3 | ,936 |
| | | 10-20Bin | 24 | 26,77 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 23,46 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 25,80 | | | |
| Vatanseverlik ve Kahramanlık | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 10 | 22,77 | ,228 | 3 | ,973 |
| | | 10-20Bin | 28 | 23,71 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 25,38 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 24,50 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 16 | 21,55 | 4,435 | 3 | ,218 |
| | | 10-20Bin | 24 | 29,75 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 20,25 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 28,10 | | | |
| Savunma | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 10 | 21,64 | ,471 | 3 | ,925 |
| | | 10-20Bin | 28 | 25,08 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 24,21 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 24,60 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 16 | 29,41 | 3,235 | 3 | ,357 |
| | | 10-20Bin | 24 | 25,39 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 19,96 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 30,70 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaş, Barış ve Tarih Eğitimi | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 10 | 22,91 | 1,147 | 3 | ,766 |
| | | 10-20Bin | 28 | 26,21 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 21,08 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 25,00 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 16 | 18,14 | 6,031 | 3 | ,110 |
| | | 10-20Bin | 24 | 30,20 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 22,29 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 28,70 | | | |
| Savaşların Önlenmesi ve Barış | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 10 | 18,09 | 3,059 | 3 | ,383 |
| | | 10-20Bin | 28 | 25,18 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 25,33 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 29,30 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 16 | 21,50 | 4,904 | 3 | ,179 |
| | | 10-20Bin | 24 | 28,80 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 20,08 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 32,80 | | | |

Tablo 25. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin savaş ve barış ölçeği ve alt boyutları sontest puanlarının gelir durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun Savaş ve Barış Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Tabloya göre tüm grupların aritmetik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

### 5.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yurtseverlik Ölçeği (YÖ) Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YÖ sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için grup varyans eşitliği Levene testi ile kontrol edilerek "bağımsız grup t testi" varsayımları kontrol edilmiştir ($p=0,704$). Yapılan işlemlerin ardından grup varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 7.).

Grup varyans eşitliği kontrollerinden sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yarı deneysel uygulama öncesinde YÖ ve alt boyutlarına ilişkin sontest puanları ile çeşitli değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit

edilebilmesi için yapılan bağımsız gruplar t testi ve Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 26. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutlar | Grup | Cinsiyet | N | X | Sd | t | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği | Kontrol Grubu | Erkek | 21 | 3,41 | ,440 | ,056 | 0,955 |
| | | Kadın | 26 | 3,40 | ,427 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 17 | 3,38 | ,145 | 3,643 | 0,001 |
| | | Kadın | 31 | 3,93 | ,319 | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | Erkek | 21 | 2,70 | ,720 | 0,174 | 0,863 |
| | | Kadın | 26 | 2,74 | ,782 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 17 | 3,14 | ,533 | 4,148 | 0,000 |
| | | Kadın | 31 | 2,66 | ,251 | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | Kontrol Grubu | Erkek | 21 | 4,32 | ,570 | 0,324 | 0,748 |
| | | Kadın | 26 | 4,26 | ,450 | | |
| | Deney Grubu | Erkek | 17 | 3,66 | ,273 | 3,748 | 0,002 |
| | | Kadın | 31 | 4,33 | ,368 | | |

Tablo 26. İncelendiğinde uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının YÖ ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Tablodaki verilerden yola çıkarak kontrol grubunda yer alan kadın ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ancak deney grubu öğrencilerinden elde edilen veriler incelendiğinde, kadın öğrencilerin YÖ puan ortalamalarının (***X***=3,93) erkek öğrencilerin puan ortalamalarına (***X***=3,38) göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin Kör yurtseverlik puan ortalamalarının (***X***=3,14) kadın öğrencilerin puan ortalamalarına (***X***=2,66) göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Yine diğer alt boyut olan yapıcı yurtseverlik boyutu verilerine bakıldığında; kadın öğrencilerin yapıcı yurtseverlik puan ortalamalarının (***X***=4,33) erkek öğrencilerin puan ortalamalarına (***X***=3,66) göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 27. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin "savaş oyunu oynamayı sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutlar | Grup | Oyun | N | X | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği | Kontrol Grubu | Evet | 30 | 3,30 | ,397 | 0,862 | 0,393 |
| | | Hayır | 17 | 3,43 | ,433 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 34 | 3,72 | ,326 | 2,324 | 0,027 |
| | | Hayır | 14 | 3,34 | ,185 | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | Evet | 30 | 2,55 | ,583 | 0,848 | 0,401 |
| | | Hayır | 17 | 2,78 | ,803 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 34 | 3,82 | ,520 | 2,044 | 0,019 |
| | | Hayır | 14 | 2,78 | ,472 | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | Kontrol Grubu | Evet | 30 | 4,21 | ,550 | 0,508 | 0,614 |
| | | Hayır | 17 | 4,29 | ,455 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 34 | 4,54 | ,336 | 0,829 | 0,041 |
| | | Hayır | 14 | 4,34 | ,355 | | |

Tablo 27. İncelendiğinde uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının YÖ ve alt boyutları ile savaş oyunu oynamayı sevme değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Tablodaki verilerden yola çıkarak kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ancak deney grubu öğrencilerinden elde edilen veriler incelendiğinde, savaş oyunu oynamayı sevme değişkenine "evet" diyen öğrencilerin YÖ puan ortalamalarının (***X***=3,72) "hayır" diyen öğrencilerin puan ortalamalarına (***X***=3,34) göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, "evet" diyen öğrencilerin Kör yurtseverlik puan ortalamalarının (***X***=3,82) "hayır" diyen öğrencilerin puan ortalamalarına (***X***=2,78) göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Yine diğer alt boyut olan Yapıcı yurtseverlik boyutu verilerine bakıldığında; "evet" diyen öğrencilerin Yapıcı yurtseverlik puan ortalamalarının (***X***=4,54) "hayır" diyen öğrencilerin puan ortalamalarına (***X***=3,34) göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 28. Yurtseverlik Ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Öğrencinin "savaş filmleri izlemeyi sevme" Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutlar | Grup | Film | N | X | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği | Kontrol Grubu | Evet | 28 | 3,46 | ,423 | 1,046 | 0,301 |
| | | Hayır | 19 | 3,33 | ,426 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 31 | 4,65 | ,321 | 1,610 | 0,014 |
| | | Hayır | 17 | 4,01 | ,286 | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | Evet | 28 | 2,84 | ,793 | 0,981 | 0,332 |
| | | Hayır | 19 | 2,62 | ,726 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 31 | 3,92 | ,531 | 1,837 | 0,042 |
| | | Hayır | 17 | 3,18 | ,494 | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | Kontrol Grubu | Evet | 28 | 4,31 | ,450 | 0,494 | 0,624 |
| | | Hayır | 19 | 4,24 | ,503 | | |
| | Deney Grubu | Evet | 31 | 4,59 | ,358 | 0,614 | 0,045 |
| | | Hayır | 17 | 4,15 | ,346 | | |

Tablo 28. İncelendiğinde uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının YÖ ve alt boyutları ile savaş filmleri izlemeyi sevme değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Tablodaki verilerden yola çıkarak kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aritmetik ortalama değerlerinin (***X***) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ancak deney grubu öğrencilerinden elde edilen veriler incelendiğinde, savaş filmleri izlemeyi sevme değişkenine "evet" diyen öğrencilerin YÖ puan ortalamalarının (***X***=4,65) "hayır" diyen öğrencilerin puan ortalamalarına (***X***=4,01) göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, "evet" diyen öğrencilerin Kör yurtseverlik puan ortalamalarının (***X***=3,92) "hayır" diyen öğrencilerin puan ortalamalarına (***X***=3,18) göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Yine diğer alt boyut olan Yapıcı yurtseverlik boyutu verilerine bakıldığında; "evet" diyen öğrencilerin Yapıcı yurtseverlik puan ortalamalarının (***X***=4,59) "hayır" diyen öğrencilerin puan ortalamalarına (***X***=4,15) göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 29. Yurtseverlik ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ölçek Puanı | Gruplar | Anne Eğitim Durumu | N | X | Kaykare | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 23,00 | 2,535 | 3 | ,469 |
| | | Lise | 5 | 32,20 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 32,50 | | | |
| | | Okumamış | 11 | 22,06 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 28 | 25,43 | 2,738 | 3 | ,434 |
| | | Lise | 6 | 32,10 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 38,00 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 20,72 | | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 23,31 | 1,042 | 3 | ,791 |
| | | Lise | 5 | 27,60 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 34,50 | | | |
| | | Okumamış | 11 | 23,28 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 28 | 26,54 | 2,688 | 3 | ,442 |
| | | Lise | 6 | 25,30 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 41,00 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 19,83 | | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | Kontrol Grubu | İlköğretim | 29 | 23,20 | 4,935 | 3 | ,177 |
| | | Lise | 5 | 36,30 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 2 | 17,00 | | | |
| | | Okumamış | 11 | 20,78 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 28 | 24,70 | 3,042 | 3 | ,385 |
| | | Lise | 6 | 35,90 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 4 | 27,00 | | | |
| | | Okumamış | 10 | 22,67 | | | |

Tablo 29. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yurtseverlik ölçeği ve alt boyutları sontest puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun yurtseverlik ölçeği sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Tabloya göre tüm grupların aritmetik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 30. Yurtseverlik ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ölçek Puanı | Gruplar | Baba Eğitim Durumu | N | X | Kaykare | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | İlköğretim | 26 | 23,45 | 4,767 | 3 | ,190 |
| | | Lise | 13 | 20,54 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 32,10 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 44,00 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 27,67 | 3,146 | 3 | ,370 |
| | | Lise | 10 | 23,43 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 23,30 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 4,50 | | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | İlköğretim | 26 | 24,11 | 7,298 | 3 | ,063 |
| | | Lise | 13 | 18,23 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 34,50 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 43,50 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 24,41 | 2,476 | 3 | ,480 |
| | | Lise | 10 | 28,03 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 28,00 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 6,50 | | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | Kontrol Grubu | İlköğretim | 26 | 22,30 | 2,110 | 3 | ,550 |
| | | Lise | 13 | 25,58 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 5 | 26,20 | | | |
| | | Okumamış | 3 | 40,00 | | | |
| | Deney Grubu | İlköğretim | 27 | 29,38 | 5,496 | 3 | ,139 |
| | | Lise | 10 | 21,13 | | | |
| | | Yüksek Öğretim | 7 | 19,10 | | | |
| | | Okumamış | 4 | 10,50 | | | |

Tablo 30. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yurtseverlik ölçeği ve alt boyutları sontest puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun yurtseverlik ölçeği sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Tabloya göre tüm grupların aritmetik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 31.Yurtseverlik ölçeği ve Alt Boyutları Sontest Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ölçek Puanı | Gruplar | Gelir Durumu | N | X | Kaykare | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yurtseverlik Ölçeği Puanı | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 10 | 19,41 | 3,338 | 3 | ,342 |
| | | 10-20Bin | 28 | 22,58 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 28,38 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 29,00 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 16 | 25,41 | ,350 | 3 | ,950 |
| | | 10-20Bin | 24 | 26,66 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 23,58 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 25,20 | | | |
| Kör Yurtseverlik | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 10 | 20,00 | 3,587 | 3 | ,310 |
| | | 10-20Bin | 28 | 22,13 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 27,50 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 31,50 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 16 | 24,91 | 3,319 | 3 | ,345 |
| | | 10-20Bin | 24 | 28,55 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 19,33 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 28,20 | | | |
| Yapıcı Yurtseverlik | Kontrol Grubu | 5-10Bin | 10 | 19,14 | 4,018 | 3 | ,260 |
| | | 10-20Bin | 28 | 23,16 | | | |
| | | 20-30Bin | 7 | 30,25 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | 2 | 22,90 | | | |
| | Deney Grubu | 5-10Bin | 16 | 24,91 | ,794 | 3 | ,851 |
| | | 10-20Bin | 24 | 25,66 | | | |
| | | 20-30Bin | 8 | 27,67 | | | |
| | | 30 ve Üzeri | - | 20,90 | | | |

Tablo 31. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yurtseverlik ölçeği ve alt boyutları sontest puanlarının gelir durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun yurtseverlik ölçeği sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>,05). Tabloya göre tüm grupların aritmetik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

### 5.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Savaş ve Barış Ölçeği (SBÖ) ve Alt Boyutlarının Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBÖ öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için "bağımlı grup t testi (paired)" değerleri incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yarı deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında SBÖ ve alt boyutlarına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 32.Kontrol ve Deney Grupları Savaş ve Barış Ölçeği Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Belirlemek Amacıyla Uygulanan İlişkili Grup (paired-samples) t Testi Sonuçları

| Gruplar | Testler | X | N | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Öntest | 3,53 | 50 | ,338 | ,049 | ,534 | 46 | ,596 |
| | Sontest | 3,50 | 47 | ,373 | ,054 | | | |
| Deney Grubu | Öntest | 3,55 | 49 | ,364 | ,052 | ,777 | 48 | ,441 |
| | Sontest | 3,60 | 48 | ,312 | ,044 | | | |

Tablo 32. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBÖ öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda kontrol grubu (p=0,596) ile deney grubu (p=0,441) öğrencilerinin SBÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur (p>0,05).

Tablo 33. Kontrol Grubu Savaş ve Barış Ölçeği Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Belirlemek Amacıyla Uygulanan İlişkili Grup (paired-samples) t Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Testler | X | N | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaşın nedenleri | Öntest | 2,55 | 50 | ,676 | ,098 | 1,197 | 46 | ,237 |
| | Sontest | 2,37 | 47 | ,681 | ,099 | | | |
| Savaşın sonuçları | Öntest | 3,78 | 50 | ,590 | ,086 | ,641 | 46 | ,525 |
| | Sontest | 3,87 | 47 | ,724 | ,105 | | | |
| Vatanseverlik | Öntest | 3,32 | 50 | ,710 | ,103 | 1,294 | 46 | ,202 |
| | Sontest | 3,13 | 47 | ,721 | ,105 | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savunma | Öntest | 3,78 | 50 | ,860 | ,125 | 1,285 | 46 | ,067 |
| | Sontest | 3,71 | 47 | ,702 | ,102 | | | |
| Tarih Eğitimi- savaş ve barış | Öntest | 3,89 | 50 | ,607 | ,088 | ,748 | 46 | ,458 |
| | Sontest | 3,80 | 47 | ,608 | ,088 | | | |
| Savaşların önlenmesi ve barış | Öntest | 3,56 | 50 | ,461 | ,067 | ,553 | 46 | ,583 |
| | Sontest | 3,50 | 47 | ,554 | ,080 | | | |

Tablo 33. incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin SBÖ alt boyutları öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda hiçbir alt boyutta öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur (p>0,05).

Tablo 34. Deney Grubu Savaş ve Barış Ölçeği Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Belirlemek Amacıyla Uygulanan İlişkili Grup (paired-samples) t Testi Sonuçları

| **Alt Boyutlar** | **Testler** | **X** | **N** | **SS** | **$SH_x$** | **t** | **Sd** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Savaşın nedenleri | Öntest | 2,54 | 49 | ,666 | ,095 | 1,629 | 48 | ,110 |
| | Sontest | 2,75 | 48 | ,576 | ,082 | | | |
| Savaşın sonuçları | Öntest | 3,74 | 49 | ,600 | ,085 | ,561 | 48 | ,578 |
| | Sontest | 3,68 | 48 | ,576 | ,082 | | | |
| Vatanseverlik | Öntest | 3,30 | 49 | ,707 | ,101 | 2,003 | 48 | ,051 |
| | Sontest | 3,61 | 48 | ,609 | ,087 | | | |
| Savunma | Öntest | 3,73 | 49 | ,881 | ,125 | 1,687 | 48 | ,098 |
| | Sontest | 4,03 | 48 | ,674 | ,096 | | | |
| Tarih Eğitimi- savaş ve barış | Öntest | 3,81 | 49 | ,718 | ,102 | ,984 | 48 | ,330 |
| | Sontest | 3,94 | 48 | ,487 | ,069 | | | |
| Savaşların önlenmesi ve barış | Öntest | 3,51 | 49 | ,506 | ,072 | ,267 | 48 | ,790 |
| | Sontest | 3,54 | 48 | ,437 | ,062 | | | |

Tablo 34. incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin SBÖ alt boyutları öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda hiçbir alt boyutta öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur (p>0,05).

### 5.1.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yurtseverlik Ölçeği (YÖ) ve Alt Boyutlarının Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YÖ öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için "bağımlı grup t testi (paired)" değerleri incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yarı deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında YÖ ve alt boyutlarına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 35. Kontrol ve Deney Grupları Yurtseverlik Ölçeği Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Belirlemek Amacıyla Uygulanan İlişkili Grup (paired-samples) t Testi Sonuçları

| Gruplar | Testler | X | N | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Öntest | 3,30 | 50 | ,416 | ,060 | 1,073 | 46 | ,289 |
| | Sontest | 3,34 | 47 | ,425 | ,062 | | | |
| Deney Grubu | Öntest | 3,30 | 49 | ,355 | ,050 | 4,278 | 49 | ,000 |
| | Sontest | 3,88 | 48 | ,308 | ,043 | | | |

Tablo 35. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YÖ öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (p=0,289). Ancak deney grubu öğrencilerinin YÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur (p=0,000). Buna göre araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan film destekli tarih derslerine katılan öğrencilerin sontest puanları ($\boldsymbol{X}$=3,88), öntest puanlarından ($\boldsymbol{X}$=3,30) anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 36. Kontrol ve Deney Grupları Yurtseverlik Ölçeği Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Belirlemek Amacıyla Uygulanan İlişkili Grup (paired-samples) t Testi Sonuçları

| Gruplar | Alt Boyutlar | Testler | X | N | SS | $SH_x$ | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | Kör Yurtseverlik | Öntest | 2,74 | 50 | ,602 | ,087 | ,030 | 46 | ,976 |
| | | Sontest | 2,73 | 47 | ,762 | ,111 | | | |
| | Yapıcı Yurtseverlik | Öntest | 4,24 | 49 | ,533 | ,075 | ,855 | 49 | ,397 |
| | | Sontest | 4,32 | 48 | ,350 | ,049 | | | |
| Deney Grubu | Kör Yurtseverlik | Öntest | 2,45 | 49 | ,578 | ,081 | 4,976 | 49 | ,000 |
| | | Sontest | 3,05 | 48 | ,525 | ,074 | | | |
| | Yapıcı Yurtseverlik | Öntest | 4,00 | 50 | ,590 | ,086 | 2,481 | 46 | ,017 |
| | | Sontest | 4,47 | 47 | ,471 | ,068 | | | |

Tablo 36. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yurtseverlik ölçeği alt boyutları öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Kör yurtseverlik p=0,976; Yapıcı yurtseverlik p=0,397). Ancak deney grubu öğrencilerinin YÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (Kör yurtseverlik p=0,000; Yapıcı yurtseverlik p=0,017). Buna göre araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan film destekli tarih derslerine katılan öğrencilerin kör yurtseverlik sontest puanları ($\boldsymbol{X}$=3,05), öntest puanlarından ($\boldsymbol{X}$=2,45) anlamlı derecede yüksektir. Benzer şekilde yapıcı yurtseverlik sontest puanları ($\boldsymbol{X}$=4,47), öntest puanlarından ($\boldsymbol{X}$=4,00) anlamlı derecede yüksektir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin öntest-sontest puan farklılıklarını gösteren özet tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 37. Kontrol ve Deney Grupları YSÖ ve SBÖ Ölçekleri ile Alt Boyutları Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı özetleyen Sonuçlar

| Öntest-Sontest arasında fark var mı? | | Alt Boyutlar | Öntest-Sontest arasında fark var mı? | |
|---|---|---|---|---|
| Kontrol Grubu | ✗ | SBÖ Ölçeği | ✗ | Deney Grubu |
| | ✗ | Savaşın nedenleri | ✗ | |
| | ✗ | Savaşın sonuçları | ✗ | |
| | ✗ | Vatanseverlik | ✗ | |
| | ✗ | Savunma | ✗ | |
| | ✗ | Tarih Eğitimi- savaş ve barış | ✗ | |
| | ✗ | Savaşların önlenmesi ve barış | ✗ | |
| **Öntest-Sontest arasında fark var mı?** | | **Alt Boyutlar** | **Öntest-Sontest arasında fark var mı?** | |
| Kontrol Grubu | ✗ | YSÖ Ölçeği | ✓ | Deney Grubu |
| | ✗ | Kör Yurtseverlik | ✓ | |
| | ✗ | Yapıcı Yurtseverlik | ✓ | |

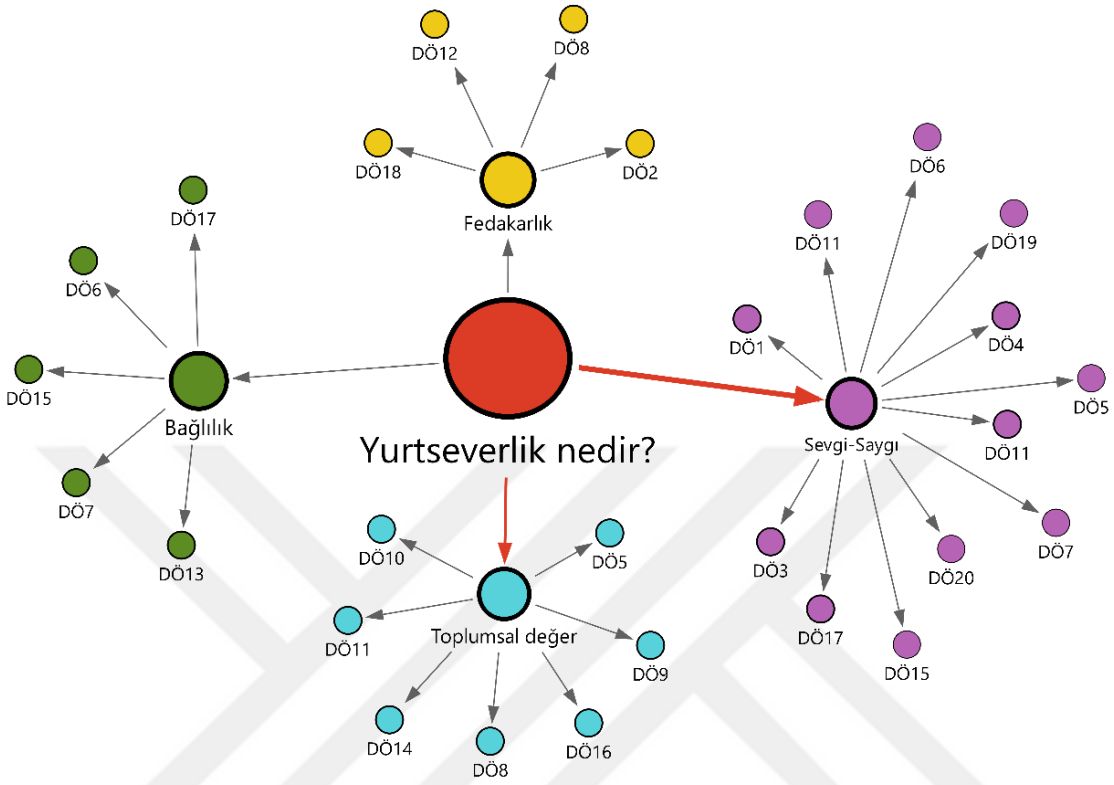
### 5.2.Nitel Bulgular

Bu başlık altında araştırmada elde edilen verilere dayalı nitel bulgular yer almaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ve nitel veri elde etmeyi amaçlayan görüşmeler seçkisiz (random) örnekleme yöntemi ile seçilen 10'u deney grubundan, 10'u da kontrol grubundan öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanan verilerin analizi, nitel veri analiz programı olan ve sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan "MAXQDA 2020 Analytic Pro" bilgisayar yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi neticesinde ortaya çıkan görsel araçlar (veri haritaları) ile öğrencilerin kendi ifadeleri doğrudan alıntılar yoluyla aşağıda verilmiştir.

#### 5.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, birinci soru olan *"Size göre yurtseverlik/vatanseverlik neyi ifade etmektedir? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?"* sorusuna yönelik ifade ettikleri yanıtların MAXQDA

programında analizi neticesinde ortaya çıkan kod ve frekans değerlerine ilişkin görsel ve kod haritaları aşağıda verilmiştir.




Şekil 2. *Deney grubu öğrencilerinin birinci soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model*

Deney grubu öğrencilerinin birinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin yapılan analizler neticesinde ortaya çıkan betimsel sonuçlar şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin cevapları dört ana grupta toplanmıştır. Bunlar; *bağlılık, fedakarlık; sevgi-saygı* ve *toplumsal değer* olarak sıralanmaktadır. Şekilde de görüldüğü gibi cevaplar özellikle Sevgi-Saygı ile toplumsal değer başlığı altında yoğunlaşmıştır. Tabloya ilişkin bazı öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

> *"Yurtseverlik, kişinin kendi ülkesine gösterdiği sevgi-saygı demektir. Bir insan ülkesini seviyorsa yurtseverdir diyebiliriz"* (DÖ4).

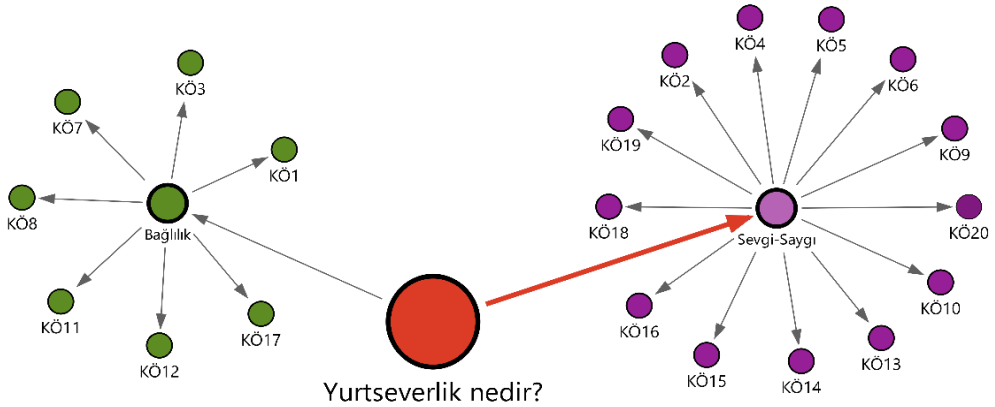
> *"Vatanı ve milleti seviyor olmak demekle cümlelerime başlamak istiyorum. Vatanını sevmeyen yurtsever olamaz, yurtseverlik duygusu*

*bağlılık gerektirir, o da ancak sevmekle olur. Bence sadece ülkesini koşulsuz seven kişiler gerçek yurtseverlerdir"* (DÖ11).

*"Yurtseverlik, kendi ülkesini her koşulda sevmek ve korumaktır. Örneğin, ağaçları, dağları, taşını, toprağını korumak vs… Sadece bunlar da değil ülkemin herşeyini seviyorum ben, herkes öyle olmalı…"* (DÖ20).

*"Bence yurtseverlik, değerlere, kültüre, dile ve tarihe sahip çıkmak, çıkabilmektir. Örneğin, modernleşmek için kültürümüzden ve dilimizden ödün vermemek de bir yurtseverliktir. Değerlerimizi nesiller boyu aktarmak da yurtseverliktir. Çünkü biz çocuklarımıza kendi değerlerimizi, dilimizi, kültürümüzü aktarabilirsek, bize ait olanı korumuş ve devam ettirmiş oluruz. Ee bu da en büyük vatanseverliktir."* (DÖ9).

Kontrol grubu öğrencilerinin birinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin yapılan analizler neticesinde ortaya çıkan betimsel sonuçlar Şekil 3'te verilmiştir:




Şekil 3. *Kontrol grubu öğrencilerinin birinci soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model*

Şekil 3. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin cevapları iki ana grupta toplanmıştır. Bunlar; *Bağlılık* ve *Sevgi-Saygı* olarak sıralanmaktadır. Şekilde de görüldüğü gibi cevaplar yoğun bir şekilde *Sevgi-Saygı* başlığı altında gruplanmıştır. Tabloya ilişkin bazı öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

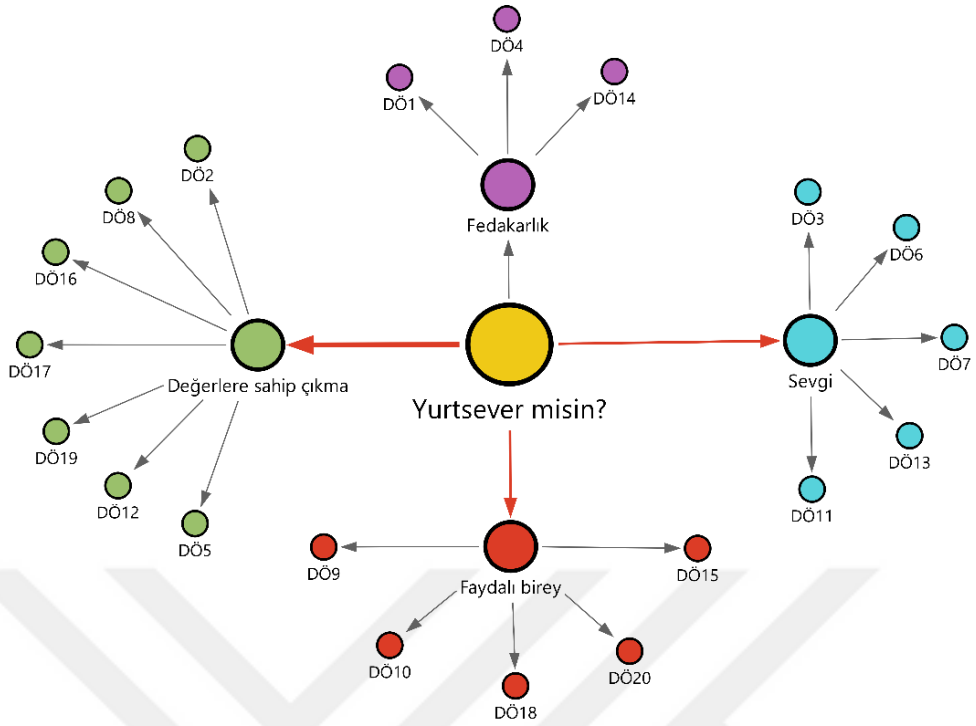
*"Yurtseverlik, kişinin ülkesine duyduğu sevgi ve bağlılıktır. Vatansever kişiler için kullanılır. Zaten vatanseverlik ve yurtseverlik eşdeğerdir. Bence bu sorunun cevabı ülkeyi, üzerinde yaşadımız toprağı sevmektir…"* (KÖ2).

*"Yurtseverlik, vatan aşkına, bayrak aşkına denir. Yurtseverlik, şimdiyi inşaa etmiş ve bu çabalarının ürününü bizlere emanet bırakıp sahip çıkmamızı, daha da ilerlememizi isteyen atalarımıza duyduğumuz derin saygıdır…"* (KÖ18).

*"Yurtseverlik, bana göre kişinin ülkesine duyduğu saygıyı ifade eder…"* (KÖ14).

*"Kişinin kendi ülkesine, milletine, bayrağına, vatanına duyduğu sevgi, saygı, bağlılıktır. Kendi milleti için çabalamaktır ve bunu çevresine aşılamaktır yurtseverlik…"* (KÖ9).

Öğrencilerin, ikinci soru olan *"Kendinizi yurtsever/vatansever olarak tanımlayabilir misiniz? Neden?"* sorusuna yönelik ifade ettikleri yanıtların MAXQDA programında analizi neticesinde ortaya çıkan kod ve frekans değerlerine ilişkin görsel ve kod haritaları aşağıda verilmiştir:




Şekil 4. *Deney grubu öğrencilerinin ikinci soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model*

Deney grubu öğrencilerinin ikinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin yapılan analizler neticesinde ortaya çıkan betimsel sonuçlar şekil 4'te verilmiştir.

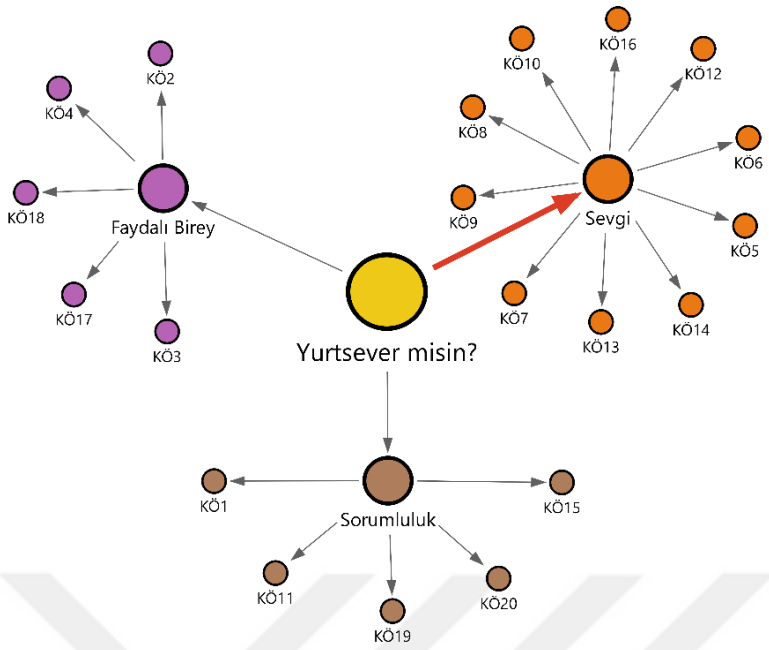
Şekil 4. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin cevapları dört ana grupta toplanmıştır. Bunlar; *Değerlere sahip çıkma, Fedakarlık; Sevgi* ve *faydalı birey* olarak sıralanmaktadır. Şekilde de görüldüğü gibi cevaplar *Değerlere sahip çıkma* başlığı altında yoğunluk göstermesine rağmen diğer başlıklarda da dengeli bir dağılımın olduğu söylenebilir. Tabloya ilişkin bazı öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

> *"Evet ben kendimi yurtsever olarak tanımlayabilirim. Çünkü yurduma ait öğeler beni aynı zamanda tanımlayan şeylerdir. Örneğin, misafirperverlik, örneğin yardımseverlik. Bunun gibi bir sürü şey sayabilirim. Bunlar mesela başka ülkelerde zor bulunan şeyler. Biz bu değerlerimize sahip çıkmalıyız. Gerçek yurtsever, değerlerine sahip çıkandır. Bende elimden geldiğinde yurdumun değerlerine sahip çıkmaya çalışırım. Bu yüzden kendimi yurtsever olarak tanımlayabilirim…"* (DÖ16).

*"Bence öyleyim. Çünkü yapılanları üretilenleri gördükçe ülkem adına gurur duyuyorum. Diğer taraftan alınan bir karar eğer bana göre haksızlıksa bunu da eleştirmeyi bilirim. Dediğim gibi bence vatansever olmak öyle körü körüne 'ülkemdir, ne yapsa doğrudur' demek değildir. Evet yurtseverim, çünkü bu vatanın hangi bedeller ödeyerek alındığını, savunulduğunu, her karışında şehit kanı olduğunu unutmam asla. Bizden öncekilerin bize bıraktığını, daha ileriye taşıyarak sonraki nesillere emaneti teslim etmeyi borç bilirim. Bu bilinçte olduğum için kendimi yurtsever olarak tanımlayabilirim…"* (DÖ12).

*"Evet tabiki kendimi yurtsever olarak tanımlayabilirim. Şöyle açıklayabilirim: Bi kere ülkeme katkı sağlayacak işler yapmayı düşünüyorum. Sonra geleceğimizi, geçmişimizi, çevremizi korumak zorunnda olduğumuzu düşünüyorum. Gerektiği zaman fedakarlık yapmalıyız. Son olarak kutsal olan değerlerimize sahip çıkmalıyız ki kendimiz olalım. Bu şekilde düşündüğüm için kendimis yurtsever olarak görürüm.* (DÖ18).

Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin yapılan analizler neticesinde ortaya çıkan betimsel sonuçlar şekil 5'te verilmiştir:




Şekil 5. *Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model*

Şekil 5. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin cevapları üç ana grupta toplanmıştır. Bunlar; *Faydalı birey, Sorumluluk* ve *Sevgi* olarak sıralanmaktadır. Şekilde de görüldüğü gibi cevaplar yoğun bir şekilde *Sevgi* başlığı altında gruplanmıştır. Tabloya ilişkin bazı öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

> *"Evet, çünkü yurtseverlik için gerekli olan koşullardan ülkesine sevgi duyan ve sorumluluk sahibi olan biriyim…"* (KÖ19).

> *"Evet, tanımlarım. Çünküü ülkemi seviyorum ve sorumluluklarımı yerime getiriyorum. Ülkem için hangisi iyiyse onu yapıyorum…"* (KÖ8).

> *"Evet, tanımlarım. Çünküü ülkemi seviyorum ve sorumluluklarımı yerime getiriyorum. Ülkem için hangisi iyiyse onu yapıyorum…"* (KÖ15).

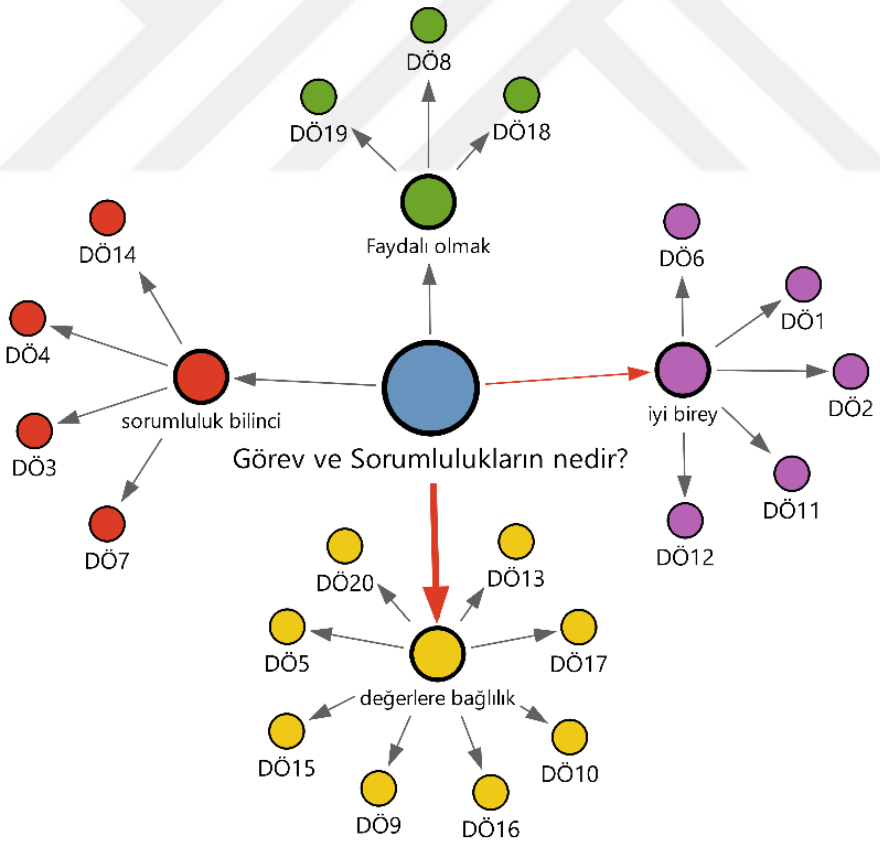
> *"Evet, çünkü vatanım benim için çok değerli. Vatan bizim kimliğimizdir. Vatanmızı sevmek ve korumak bizim boynumuzun borcudur…"* (KÖ6).

*"Tabiki. Ülkemin taşını, toprağını, yerde yatan şehidini, ağacını, suyunu, herşeyiyle seviyorum. Onun için yapmayacağım şey yoktur…"* (KÖ13).

*"Evet tanımlarım. Çünkü ben vatanımı seviyorum. Vatanımın yararına olacak ne varsa yaparım…"* (KÖ10).

*"Tanımlarım. Sorumluluklarımı yerine getiriyorum. Vatanna milletine bağlı saygılı ve sevgiliyim…"* (KÖ5).

Öğrencilerin, üçüncü soru olan *"Ülkemize karşı görev ve sorumluluklarınız hakkında ne düşünüyorsunuz? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?"* sorusuna yönelik ifade ettikleri yanıtların MAXQDA programında analizi neticesinde ortaya çıkan kod ve frekans değerlerine ilişkin görsel ve kod haritaları aşağıda verilmiştir:




Şekil 6. *Deney grubu öğrencilerinin üçüncü soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model*

Deney grubu öğrencilerinin üçüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin yapılan analizler neticesinde ortaya çıkan betimsel sonuçlar şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin cevapları dört ana grupta toplanmıştır. Bunlar; *Sorumluluk bilinci, Faydalı olma; İyi birey* ve *Değerlere bağlılık* olarak sıralanmaktadır. Şekilde de görüldüğü gibi cevaplar *Değerlere bağlılık* başlığı altında yoğunluk göstermesine rağmen diğer başlıklarda da dengeli bir dağılımın olduğu söylenebilir. Tabloya ilişkin bazı öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

> *"Bence değerlerimize sıkı sıkıya bir şekilde bağlı olmak çok önemlidir. Çünkü toplumun önemli gördüğü değerlere göre yaşamak bence en önemli görev ve sorumluluğumuzdur. Örneğin, çok iyi bir doktor kendi işinden gayrı, ahlaksız veya hırsız olsa biz buna iyi vatandaş diyebilir miyiz? Bu yüzden öncelikle toplumsal değerlere önem veren yurttaşlar olması lazım. Ülkemize karşı en büyük görev ve sorumluluğumuz budur bence…* (DÖ13).

> *"Aslında buna şöyle bi cevap verebilirim. Bizden öncekiler çok bedel ödeyerek değerlerine sahip çıktılar. Meşaleyi bize devrettiler. Biz de bu meşaleyi taşıyarak değerlerimizi bir sonraki kuşağa aktarmalıyız. Bu bizim vatani görevimiz. Örneğin ben öğretmen olmak istiyorum. Eğiteceğim öğrencilere bu meşaleyi hakkıyla teslim etmek boynumun borcu, vatanıma milletime karşı görevim ve sorumluluğumdur. Bunun için asla durmayacağım. Uğraşı ne olursa olsun, her vatandaş bu meşaleye yürek vermeli ve daha ileriye taşımalıdır…* (DÖ4).

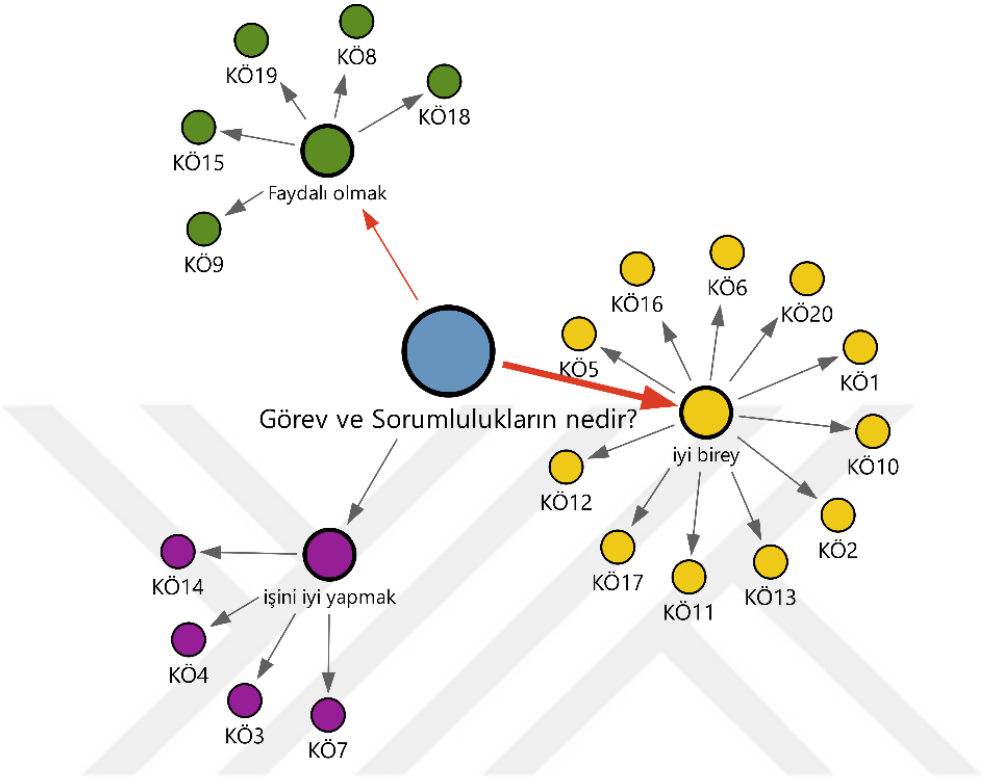
> *"Ülkeme karşı çok sorumluluğumun olduğunu biliyorum. Bunların bazılarını yerine getiriyorum bazılarını getiremiyorum belki ama hepsinin bilincindeyim. Barış hallerinde vergilerimizi zamanında ödüyoruz, şimdi*

*babam ödüyor ama yeri geldiğinde ben de ödeyeceğim. Aynı zamanda vatanı koruma görevlerim de var. Bu benzeri çok örnek verebilirim. Eğer her yurttaş benim gibi bilinçli hareket ederse eminim ki çok daha güçlü bir ülke olacağız."* (DÖ7).

*"Ülkemize karşı en önemli sorumluklarımız ve görevlerimiz diye bir başlık açarsak ilk sıraya faydalı biri olmak koyardım….. yani şunu demek istiyorum, eğer ben iyi biri olursam, çevreme ülkeme faydalı biri olursam otomatik olarak görev ve sorumluluklarımı da yerine getirmiş oluyorum. Zaten faydalı birey olmak hepimizin ülkemize ve insanlarımıza karşı görevidir. Kötü olamayız zaten cezası var. Ülkemize zarar verecek her unsurdan kaçmak, kıçınmak da büyük bir sorumluğumuzdur."* (DÖ2).

*"Görev ve sorumluluklarımız çerçevesinde ülkemiz tarafından belirlenen yasa ve toplumsal kurallara uymalıyız. Çünkü yasalar toplumu bir arada tutan en önemli unsurdur. Ama herkes yasa bilmeyebilir, burada da devreye toplumun inandığı değerler giriyor. Çünkü yasalar yazılı, örf, âdet ve değerlerimiz ise yazılı olmayan kurallarımızdır. Bu kural ve değerler sayesinde toplumsal hayat düzene girer. Toplum olarak bu kurallar çerçevesinde yaşıyorsak, tabiki tüm vatandaşların haklarına da saygı göstermek zorundayız. Bize öğretilen de budur. Bir ülkede insanların sahip olduğu değerler, büyüklerimize küçüklerimize ülkemize karşı görev ve sorumluluklarımızı da belirler. Mesela vergi vermek görevimizdir ve yasalarda var. Ama çevreye çöp atmamak yazılı değil ancak çöp atmamak sorumluluğumuzdur. Bunun dışında toplumda yaşanan sorunlara kayıtsız kalmamak da bence görev ve sorumluluğumuzdur. Toplumun bir ferdi olarak sorunlara çözüm bulmak için aktif bir şekilde katkıda bulunmak da görevimizdir."* (DÖ16).

Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin yapılan analizler neticesinde ortaya çıkan betimsel sonuçlar şekil 7'de verilmiştir:




Şekil 7. *Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model*

Şekil 7. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin cevapları üç ana grupta toplanmıştır. Bunlar; *İyi birey, Faydalı olmak* ve *İşini iyi yapmak* olarak sıralanmaktadır. Şekilde de görüldüğü gibi cevaplar yoğun bir şekilde *İyi birey* başlığı altında gruplanmıştır. Tabloya ilişkin bazı öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

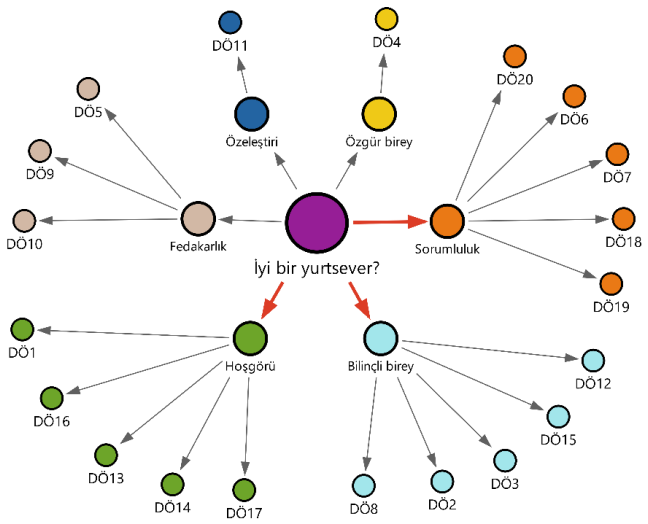
> *"Görev ve sorumluluklarımızı şöyle sıralayabiliriz: iyi birey olmak, yasalara uymak, seçme ve seçilme hakkına sahip çıkmak, çevreye ve topluma katkı sağlayan iyi biri olmak… bunun gibi birçok şey söylenebilir ama genel olarak kuralları yerine getiren, kimseye zararı olmayan birey olmak en büyük görev ve sorumluluklarımızdır…"* (KÖ20).

*"Ülkemizde karşı görev ve sorumluluklarımızın başında yurda yakışır iyi bir insan olmak gelir. Açıklaycak olursak, işimizi doğru yapmak, hareketlerimizde sadece kendimizi değil başkalarını, yurttaşları vs. da düşünmek… her fırsatta ülkemizin kötü yönlerine odaklanıp 'bu ülkede yaşayamam, çok zor, stresli' demek yerine onu güzelleştirmeyi denemeliyiz."* (KÖ13).

*"Herşeyden önce iyi bir vatandaş olmak gerekiyor. Bunu adaletli bir yargıç olarak, iyi yetişmiş bir öğretmen, doktor olarak, vicdan sahibi bir esnaf olarak gibi birçok örnek verilebilir."* (KÖ16).

*"Ülkemizi korumak, sevmeliyiz. Ülkemizin faydasına işler yapmalıyız. İyi bir vatandaş olmalıyız."* (KÖ5).

Öğrencilerin, dördüncü soru olan *"Bir vatandaşın iyi bir yurtsever/vatansever olması için nasıl davranmasını beklersiniz? Örneklerle açıklar mısınız?"* sorusuna yönelik ifade ettikleri yanıtların MAXQDA programında analizi neticesinde ortaya çıkan kod ve frekans değerlerine ilişkin görsel ve kod haritaları aşağıda verilmiştir:




Şekil 8. *Deney grubu öğrencilerinin dördüncü soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model*

Deney grubu öğrencilerinin dördüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin yapılan analizler neticesinde ortaya çıkan betimsel sonuçlar şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin cevapları altı ana grupta toplanmıştır. Bunlar; *Sorumluluk*, *Bilinçli birey* ve *Hoşgörü, Fedakârlık, Özeleştiri ve Özgür birey* olarak sıralanmaktadır. Şekilde de görüldüğü gibi cevapların dört başlıkta dengeli bir dağılımın gösterdiği söylenebilir. Tabloya ilişkin bazı öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

> *"İyi bir vatansever, ülkesi için hangisi doğruysa düşüncesini özgür bir şekilde söyler. Bireylerin düşüncesini hoşgörüyle ve saygı duyarak ülkesini savunmasını beklerim…* (DÖ4).

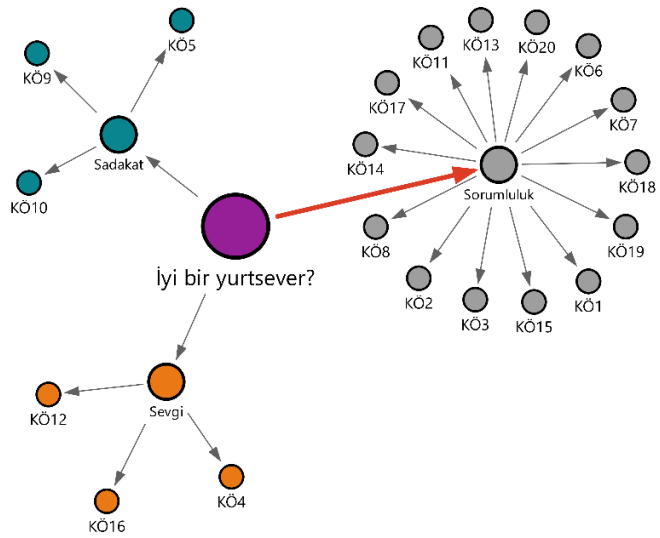
> *"Vatanseverlik, sloganlarla olmaz. Vatanını seven insan başkalarının inancına ve düşüncelerine saygı göstermelidir. Vatanssever olan biri herkese adil olmalıdır. Bir kesimi diğer kesime karşı üstün göstermemelidir. Dürüst olmalıdır. İnsanları kandırmamalı ve yalan söyelememelidir. Kendisini haksız yere götürecek faydalardan sakınmalıdır. Ülkenin her alanda kalkınması için çaba göstermelidir. Bu yolda gereken tüm sorumluluğu almalı ve bunun bilincinde olmalıdır…"* (DÖ7).

> *"Bizi iyi bir vatansever yapan şey, yaşadığın toprağa sadık, saygılı, maddi manevi her anlamda bağlı olup sorumluluk bilmektir. Bir karışına zarar geleceğini bildiğin an hemen korumaya almak demektir. Biz bunlara dikkat edersek, yani üstümüze düşen görevleri sorumlulukları hakkıyla yerine getirirsek o zaman hakkını vermiş oluruz yurtseverliğin."* (DÖ18).

*"Birinin iyi bir vatandaş olması için herkese karşı saygılı, hoşgörülü, dürüst, açık görüşlü, adil, yasalara uyan, cesur, sorumlulukların farkında olan, vicdanlı, uzlaşmacı, sorgulayıcı ve analitik düşünme yeteneğine sahip, görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları yerine getiren vatandaşlık bilincine sahipp bireyler olarak tanımlayabiliriz."* (DÖ3).

*"Elbette sorumluluk ve görevlerinin bilincinde olması gerekir ve bunlara uygun davranmasını beklerim. Ülkesini koruma bilinci olmalı. Bu sadece askerlik görevi değil, mesela ülkesini de yüceltmelidir. Bence birinin iyi bi yurtsever olması en çok da buna bağlıdır. Bazı alanlarda dünyada söz sahibi olacak teknolojiyi üreten kişi mesela yurtseverdir. Hani derler ya, ülkesini en çok seven işini en iyi yapandır. İşte böyle işini iyi yapan herkes bence çok iyi bir yurtseverdir. Bunun bilincinde olmalı herkes. Ondan sonra ülkesini sevmeli, ülkesini sevmeyen hiç kimse ne yurtsever ne de vatansever olamaz.."* (DÖ15).

Kontrol grubu öğrencilerinin dördüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin yapılan analizler neticesinde ortaya çıkan betimsel sonuçlar şekil 9'da verilmiştir:




Şekil 9. *Kontrol grubu öğrencilerinin dördüncü soruya yönelik verdikleri cevaplara ilişkin model*

Şekil 9. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin cevapları üç ana grupta toplanmıştır. Bunlar; S*adakat, Sevgi* ve *Sorumluluk* olarak sıralanmaktadır. Şekilde de görüldüğü gibi cevaplar yoğun bir şekilde *sorumluluk* altında gruplanmıştır. Tabloya ilişkin bazı öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

> *"En başta, tarihini bileceksin. Herkesin tarih öğrenme sorumluluğu olmalı. Sen tarihini çok iyi bileceksin ki sana uydurma hikayeler anlatmasınlar. Sen tarihini bileceksin ki çarpıtılmış bir tarih önüne koymasınlar. Bence tarihini çok iyi bilen biri kendi tarihi sorumluluğunu da biliyordur. Dolayısıla en iyi nasıl yurtsever olunur, onu da bilir, ona göre hareket eder. Burası çok önemli bir nokta. Çünkü biz tarihimizi bilmezsek, sizi kendinize yabancı yaparlar, mesela siyahi insanları kötü yaparlar, batı hayranlığı oluştururlar. Bence en önemli şey geçmişini bilmek ve geçmişten çıkarılan dersleri bugüne uyarlamaktır…"* (KÖ11).

> *"Vatanını sevip koruması, dış tehlikelere karşı sürekli bir teyakkuz halinde bulunması, görev ve sorumluluklarının bilincinde olması o kişinin iyi bir vatansever olması için yeterlidir bence…"* (KÖ3).

> *"Örneğin iyi bir vatanseverin topluma karşı sorumluluğu olması ve bunun farkında olması gerekir. Devletin koyduğu kurallara ve anayasaya uymalı, bunları diğer kuşaklara aktarmalıdır. Bunun için elinden geleni yapmalıdır…"* (KÖ9).

> *"bi kere kesinlikle devletin koyduğu anayasal kuralların hepsine uymalı, sorumluluk sahibi olmalı, tarih bilinci gelişmiş olmalı, milli coğrafya ve milli tarih bilinci aşılanmış olmalı… daha söylenecek çok şey var ama en önemlisi bence herkes yaşadığı toprağa devlete sadık olmalı…"* (KÖ5).

*"Fedakâr, ahlaki muhasebe, askeri görev, milli bilinç, adaletli, sadık, görevlerine sıkı sıkıya bağlı, örf ve adetlerini muhafaza eden, sosyal kurallara uyan biri iyi bir yurtseverdir bence…."* (KÖ10).

*"Herkesin, her ülkenin olduğu gibi bizim ülkemizin de hataları olabilir ama bu hataları başkalarına anlatarak eleştirmek yerine görmezden gelmeli insanlar. Eleştirmek bize bişey kazandırmaz. Bence ülkenin her zaman arkasında durmak, her koşulda destek olmak lazım. Bunu yapan kişiler gerçek yurtseverlerdir…."* (KÖ10).

# BÖLÜM VI

# SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

## 6.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde Kore Savaşı'nı konu edinen film destekli tarih derslerinde öğrencilerin değer kazanmalarına ilişkin sonuçlar ile öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçların alanyazınla tartışılarak yorumlanması verilmiştir.

### 6.1.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nicel boyutunda iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden biri Yurtseverlik Ölçeği (YSÖ), diğeri ise Savaş ve Barış Ölçeği (SBÖ)'dür. Yapılan yarı-deneysel desen uygulamasından sonra öntest sonuçları her iki grubun da birbirine denk olduğunu göstermiştir. Yani hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ölçeklerden aldıkları öntest punları arasında istatistiksel olarak bir farka rastlanmamıştır (Tablo 32 ve Tablo 35).

Ölçek bazında yapılan incelemelere bakıldığında SBÖ ve alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir fark bulunmamıştır. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBÖ ölçeğinden (Tablo 32) ve alt boyutlarından (Tablo 33 ve Tablo 34) aldıkları puanlar incelendiğinde, öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç, tarih derslerinde film izletmenin öğrencilerin savaş ve barış tutumlarını değiştirmediğini göstermektedir. Woelders'a (2007)

göre, öğrencileri sınıfta sadece tarihi filmlere maruz bırakmak savaş ve barışa yönelik tutumlarda bir değişimi garanti etmese de öğrencilerin tarihi anlatıları analiz etmeye teşvik eden etkinlikler, iyi yapılandırılmış tartışmalar vs. gibi farklılaştırılmış eğitim argümanları kullanılabilir. Bununla birlikte sınıf dışında karşılaştıkları tarih temalı bilgi demetleri, öğrencilerin tarihe ilişkin anlayışlarını önemli ölçüde etkileyebileceği kabul edilmektedir (Peterson, 1973). Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerin sınıf dışında edindikleri tarih deneyimlerini göz önünde bulundurmazlarsa, tarih derslerine film eklemenin potansiyel faydaları azalabilir. Sonuç olarak, tarih derslerinde film kullanmanın savaş ve barışa yönelik tutumlar üzerindeki etkisi karmaşık ve çok yönlüdür, öğrencileri sadece tarihi filmlere maruz bırakmanın ötesine geçen incelikli bir yaklaşım gerektirir. Bu nedenle öğrencilerin SBÖ tutumlarında değişiklik olmamış olabilir. Ayrıca öğrencilerin savaş ve barış kavramlarıyla ilgili ciddi bir tecrübelerinin olmaması ve savaş-barışı sadece tarih ders ve kitaplarından görmüş olmaları bu sonucu doğurmuş olabilir. Diğer bir olasılık da savaş ve barış kavramlarının öğrencilerde tutum oluşturacak şekilde anlatılmaması olabilir. Savaş ve barış kavramlarının tarih eğitimindeki yeri yadsınamaz bir gerçektir (Safran ve Aktaş, 2012). Tarih olgusunun çok önemli bir unsuru da milletlerin yaşadıkları savaşlardır ve birçok millet zafer yaşadığı savaşları yüceltmektedir. Bu nedenle Safran ve Aktaş'a (2012) göre, bütün savaşların kötü, barışların da iyi olduğu sonucuna ulaşmak kişiyi yanılgıya düşürebilir. Bu nedenlerden ötürü bu tez çalışmasında yer alan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin SBÖ ölçeği puanlarının neden değişmediği sonucu, savaşların gerekli olup olmadığı konusunda veya savaşların neticesinin her zaman kötü olduğu konusunda yeterli yargıya sahip olmadıklarından da kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, Kurtuluş Savaşı'nın tarihimizde çok önemli bir yeri vardır. Bu önemden dolayı örneklemdeki öğrencilerin Kurtuluş Savaşı ile ilgili tutumlarının yüksek derecede pozitif olması beklenir. Dolayısıyla bu gibi savaşların zafer olarak nitelendirilmesi öğrencilerin savaş olgusuna olumlu tutum geliştirmesi sonucunu ortaya koyabilir. Chatfield (2001) yürüttüğü araştırmada öğrencilerden savaş resimleri çizmelerini istemiştir. Araştırmaya katılan bazı öğrenciler oynadıkları oyunlarda

ve izledikleri filmlerde gördükleri karakterleri çizmeye çalışmışlardır. Chatfield (2001) çalışmasında, oyun ve filmlerin öğrencilerin düşünceleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Barton ve McCully (2005) ise yürüttükleri çalışmada öğrencilerin tutumları ile savaş-barış kavramları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Görüldüğü gibi literatürde benzer çalışmaların farklı sonuçları bulunmaktadır. Bu tez çalışmasının sonuçları literatürdeki bazı kaynaklarla örtüştüğü bazı kaynaklarla ise farklı sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

SBÖ öntest ve sontest sonuçları, cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 8 ve Tablo 20). Bu sonuç kadın ve erkek öğrencilerin savaş ve barış kavramlarına yönelik büyük oranda hemfikir olduklarını göstermektedir. Schultz-Jones vd., (2021), savaş ve barış gibi özel bir alanda cinsiyetin etkisinin diğer bağlamlara göre daha az belirgin olmasının mümkün olduğunu belirtmiştir. Harrop vd. (2007) de, savaş ve barışa yönelik tutumların cinsiyetten ziyade siyasi ideoloji, kültürel geçmiş veya kişisel deneyimler gibi faktörler tarafından şekillendirilebileceğini dile getirmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde savaş-barış tutumları, cinsiyetten ziyade fikri bir bağlam gerektirmektedir. Bununla birlikte kız ve erkek öğrencilerin savaş ve barışa bakış açıları arasındaki benzerlik, tarihi filmler gibi öğretim materyallerinin etkisinden de kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre savaş ve barış tutumlarının birbirine çok yakın çıkmasına rağmen Aktaş ve Safran'ın (2013) yürüttükleri araştırmada Savaş ve barış tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Buna göre s*avaşın nedenleri, ülke savunması* ve *vatanseverlik* alt boyutlarında erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha olumlu bir tutum içindeyken; *savaşların önlenmesi ve barış* ve *savaşın sonuçları* alt boyutlarında kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Yani erkek öğrenciler savaşa daha odaklı iken kadın öğrencilerin ise barış kavramını daha ön planda tuttukları yorumu yapılmıştır. Her iki araştırma sonucunun farklı çıkması, araştırmaların yürütüldükleri yıl, üzerinde çalışılan örneklem ve çalışma yapılan bölge farklılıklarından kaynaklanmış olabilir.

SBÖ ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların "savaş oyunu oynamayı sevip sevmeme" değişkenine göre yapılan incelemelerde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmadığı görülmüştür (Tablo 9 ve Tablo 21). Yine benzer şekilde SBÖ ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların "savaş filmi izlemeyi sevip sevmeme" değişkenine göre yapılan incelemeler neticesinde yine anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 10 ve Tablo 22). Literatür incelendiğinde savaş filmleri izlemek ve oyunlarını oynamak, öğrencilerin savaş ve barış kavramlarına yönelik bakış açılarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Aktaş ve Safran, 2013; Direk, 2008; Walker vd., 2003; Cooper, 1965; akt. Aktaş ve Safran, 2013). Araştırma sonuçlarının literatürdeki benzer çalışma sonuçlarından farklı çıkmasının birçok nedeni olabilir. Birinci neden; araştırmanın yürütüldüğü bölgelerde ve savaş yıllarına denk gelen dönemlerde yapılan araştırmaların doğal sonucu olarak öğrencilerin tutumları etkilenmiş olabilir. İkinci neden olarak da bu araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda savaş ve barış kavramlarının ilgili ders öğretmeni tarafından önemsenerek işlenmemesi olabilir. Bir diğer neden de teknolojinin sürekli değişmesiyle birlikte savaş temalı oyunların "gerçek savaş" kavramına anlamsal olarak uzak (örneğin, bitki veya hayvan figürlü, nispeten sevimli canlıların veya nesnelerin savaş elemanı olduğu oyunlar) bir şekilde üretilmesi ve öğrencilerin bu oyunlarla zaman geçirmeleri olabilir. Frederick vd., (2015), film izleme ve video oyunlarının kullanımının öğrencilerin tutum ve anlayışları üzerinde karmaşık ve çok yönlü etkileri olabileceğini ifade etmiştir. Bu etkilerin neler olduğu ve yukarıda sıralanan olasılıkların teyit edilmesi için ileri araştırmalar yapılmalıdır.

SBÖ ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların anne ve baba eğitim durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 11, Tablo 12, Tablo 23 ve Tablo 24). Yine benzer şekilde ailenin gelir durumu ile ölçeklerden alınan puanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir (Tablo 13 ve Tablo 25). Alvik (1968), yürüttüğü çalışmasında özellikle sosyo-ekonomik seviyesi farklı olan grupların savaş ve barış kavramlarına ilişkin algılarını ortaya koymaya çalışmıştır. Yazara göre sosyo-ekonomik düzey, savaşın ve barışın somut

yönlerinin kavranabilmesi ile ilgilidir. Alvik (1968), çalışmasında yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin düşük düzeyden gelen öğrencilere göre savaş-barış algı ve tutumlarının daha olumlu veya daha olumsuz olmak zorunda olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle Alvik'in çalışmasından elde ettiği sonuçlar, yürütülen bu tez çalışmasının sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan Yurtseverlik Ölçeği'nden (YSÖ) alınan öntest puanları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamış (Tablo 14), ancak yapılan sontestler neticesinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo 26). Buna göre yurtseverlik ölçeğinin genelinden alınan puanlara bakıldığında kontrol grubunda herhangi bir farklılık bulunmazken, deney grubunda yer alan kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; kör yurtseverlik alt boyutunda kontrol grubu öğrencileri arasında puan farklılığı bulunmamıştır. Ancak deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bir diğer alt boyut olan yapıcı yurtseverlik alt boyutunda ise kontrol grubu öğrencileri yine farklılaşmazken, deney grubundaki kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir (Tablo 26). Araştırmalar, tarih derslerinde film kullanımının özellikle kız öğrenciler arasında yapıcı bir yurtseverlik biçimi geliştirebileceğini, erkek öğrenciler arasında ise daha kör bir yurtseverlik duygusunu besleyebileceğini öne sürmektedir. Literatürdeki çalışmalar yurtseverliğin hem yapıcı hem de kör biçimlerde ortaya çıkabileceğini ortaya koymuştur. Yapıcı yurtseverlik kişinin ülkesine eleştirel bir bağlılık ve onu geliştirme isteğini yansıtırken, kör yurtseverlik eleştirel olmayan ve sorgulanmayan bir bağlılığı temsil etmektedir. İncelenen literatür, kadınların yurtseverliğinin daha yapıcı ve incelikli biçimlerini ifade etme eğiliminde olduğunu, erkeklerin ise kör vatanseverlik duygularına daha meyilli olduğunu göstermektedir (Peterson, 2012; Ariely, 2016; Richey, 2011; Wright ve Reeskens, 2015). Bozbek (2019) yürüttüğü çalışmasında yurtseverlik ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre değişmediği

bulgusuna ulaşmıştır. Güç (2022) ise yürüttüğü çalışmasında örneklemdeki katılımcıların ölçekten aldıkları puanların cinsiyete göre değiştiğini, buna göre erkek katılımcıların puan ortalamalarının kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir sonuca Karaca (2019) da ulaşmıştır. Yazarın araştırmasında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha yüksek puan ortalaması sahip olduğunun ortaya koyulduğu bir diğer çalışmayı ise Schtaz (1994) yürütmüştür. Cinsiyete göre öğrencilerin yurtseverlik tutumlarının değiştiğini ortaya koyan bir başka çalışmada ise, diğer araştırmaların aksine kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir (Gömleksiz ve Cüro, 2011). Görüldüğü üzere yurtseverlik tutumu ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok çalışma farklı sonuçlara ulaşmıştır. Bu farklı sonuçların ortaya çıkmasına yol açan nedenlerin çeşitli faktörlerden oluştuğu söylenebilir. Ancak en güçlü faktörün kültür olduğu düşünülmektedir. Çünkü kültür, toplumların kimliğidir ve insanların duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren çok baskın bir olgudur. Öyle ki herhangi bir birey, kültürüne ters gelen bir duyguyu, düşünceyi veya davranışı toplum içinde yapamaz, yaparsa toplum tarafından dışlanma riski ile karşı karşıya kalır. Bununla birlikte gözlemlenen cinsiyete dayalı farklılıklar, erkek ve kadınlarda ulusal kimlik ve tutumların gelişimini şekillendiren farklı sosyalleşme süreçlerine de atfedilebilir.

YSÖ ölçeği ve alt boyutlarından alınan öntest puanlarının "savaş oyunu oynamayı sevip sevmeme" değişkenine göre yapılan incelemelerde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmadığı görülmüştür (Tablo 15). Yine benzer şekilde YSÖ ölçeği ve alt boyutlarından alınan öntest puanlarının "savaş filmi izlemeyi sevip sevmeme" değişkenine göre yapılan incelemeler neticesinde yine anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 16). Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları incelendiğinde ise kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar farklılaşmaktadır (Tablo 27 ve Tablo 28). Buna göre deney grubunda savaş temalı oyun

oynamayı ve film izlemeyi sevenlerin yurtseverlik ölçek puanı ile alt boyutlarından alınan puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Literatürde yurtseverlik tutumları ile savaş filmleri veya savaş oyunları değişkeni ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Bozbek ve Ercan'ın (2020) yaptıkları çalışmada yurtseverlik tutumu ile öğrencilerin savaş temalı kitap okumaları arasında ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre savaş temalı kitap okuyan öğrencilerin kör yurtseverlik alt boyutunda yüksek derecede puan aldıkları ortaya konulmuştur. Ersoy ve Öztürk'e (2015) göre tarih ders kitaplarında daha çok kör yurtseverliğe yer verilmesi öğrencilerin tutumlarının bu yönde gelişmesine neden olmuştur. YSÖ ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların anne ve baba eğitim durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan öntest ve sontest sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Tablo 17, Tablo 18, Tablo 29 ve Tablo 30). Yine benzer şekilde ailenin gelir durumu ile ölçeklerden alınan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir (Tablo 19 ve Tablo 31). Güç (2022) yürüttüğü çalışmasında katılımcıların yurtseverlik ölçeğinden aldığı puanlar ile gelirleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Benzer şekilde Bozbek (2019), yurtseverlik ölçeği puanları ile anne-baba eğitim durumu ve gelir değişkenleri arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Bu araştırmanın bulguları ile literatürdeki diğer araştırma sonuçları parallellik göstermektedir. Yürütülen bu araştırmalar, yurtseverlik tutumlarının ailevi nedenlerden etkilenmediğini ortaya koymaktadır.

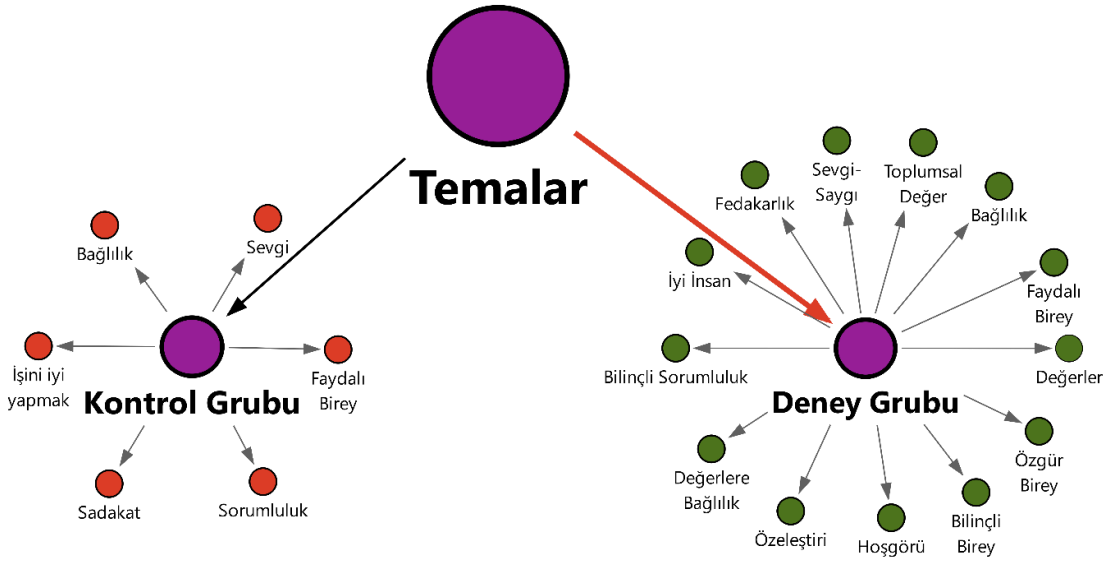
YSÖ ve alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin YSÖ ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında bir fark bulunmazken, deney grubu öğrencilerinin sontest puanları öntest puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir (Tablo 35). Alt boyutlar incelendiğinde, yine kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları öntest ve sontest puanları arasında farklılaşmazken, deney grubu öğrencilerinin hem kör yurtseverlik hem de yapıcı yurtseverlik sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 36).

### 6.1.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin araştırmanın nicel boyutunda verdikleri cevapları teyit etmek ve daha derinlemesine veri elde etmek üzere gerçekleştirilen yüzyüze görüşmelerden elde edilen bulguların sonuçları verilmiş ve yorumlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere yöneltilen 4 soru bulunmaktadır. Birinci soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde deney grubunun 4 ana başlıkta (Şekil 2), kontrol grubunun ise sadece iki başlıkta (Şekil 3) yoğunlaştığı görülmektedir. İkinci soruya verilen cevaplarda, deney grubunun dört (Şekil 4), kontrol grubun üç (Şekil 5); üçüncü soruya verilen cevaplarda deney grubunun dört (Şekil 6), kontrol grubunun üç (Şekil 7); ve son soruya verilen cevaplarda deney grubunun altı (Şekil 8), kontrol grubunun sadece üç (Şekil 9) ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin cevap çeşitliliğine bakıldığında 6 başlıkta yoğunlaştıkları, buna rağmen deney grubu öğrencilerinin cevaplarının çok daha fazla olduğu ve 13 başlıkta yoğunlaştıkları tespit edilmiştir (Şekil 10). Bütün cevaplar birlikte değerlendirildiğinde ise deney grubu öğrencilerinin sorulara verdikleri cevapların çok daha çeşitli olduğu ve genel anlamda yapıcı yurtseverliği anımsatan ifadeleri (Özgürlük, toplumsal değer, özeleştiri vb.) kullandıkları görülmüştür. Literatür incelendiğinde yapıcı yurtsever kişilerin ülkesinin, ülkesindeki değerlerin, ülkesinin ideallerinin gelişmesine katkıda bulunmak için takdir eder veya eleştirir. Kör yurtseverlerin aksine olay, durum veya olgulara farklı bakış açılarından yaklaşır, eleştirir, tartışır. Yapıcı yurtseverlikte de kör yurtseverlikte olduğu gibi bağlılık vardır ancak kör yurtseverler körü körüne bağlılığı tercih ederken yapıcı yurtseverler eleştirel bağlılığı ön planda tutar. Yapıcı yurtseverler belirli grupların refahını ve amaçlarını gözetmeksizin ülke ve toplumun refah ve çıkarlarını, evrensel doğruyu ve değeri önceleyerek eylemde bulunur (Kahne ve Middaugh, 2007, akt. Ersoy ve Öztürk, 2015; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Huddy

ve Khatib, 2007; Richey, 2011; Rothì, Lyons ve Chryssochoou, 2005). Bununla birlikte kontrol grubu öğrencilerinin ise daha kısır ve hep aynı ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Kullandıkları ifadelerde de genelde kör yurtseverliğe (Sadakat, Bağlılık vb.) yakın cümleler kullanmışlardır (Şekil 10). Kör yurtseverlik, sorgusuz bir şekilde ülkesine, ülkesinin sembollerine ve değerlerine çok sıkı şekilde bağlılığı temsil eder ve bazı yönleri milliyetçiliğe odaklıdır (Ersoy ve Öztürk, 2015; Martin, 2012; Sinkkonen, 2013; Kemmelmeier ve Winter, 2008). Schatz vd.'ne göre (1999) kör yurtsever kişiler, milliyetçilik, ulusal güvenlik, kültürel yozlaşma gibi konularla daha çok ilgilenir, eleştiri veya özeleştiri konusunda çok katıdırlar. Ayrıca ülkesi hakkında bilgi sahibi olma konusunda oldukça isteksizdirler (Acun, Yücel, Önder ve Tarman, 2013; Ben-Porath, 2007). Yapıcı yurtseverler, insanları "biz" ve "ötekiler" olarak ayırmazlar, kötü sosyal koşullarda yaşayan insanları görmezden gelemezler. Bu çaresiz durumun kendi yanlışları sonucu olduğunu düşünmezler. Ayrıca yapıcı yurtseverler sosyal değişime daha açıkken kör yurtseverler kültürlerini sıkı şekilde muhafaza etme eğilimindedirler (Rothì, Lyons ve Chryssochoou, 2005; Hjerm, 2001; Karasawa, 2002). Aşağıdaki şekilden de yola çıkarak bu araştırma sonuçlarının literatürdeki diğer bilimsel çalışmalarla parallel sonuçlara ulaştığı söylenebilir.



Şekil 10. *Kontrol ve Deney grubu öğrencilerinin cevaplarının yoğunlaştığı temalara ilişkin model*

Yukarıdaki şekil incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin sorulara verdikleri cevapların kısıtlı olduğu ve çoğunlukla kör yurtseverlik bağlamında yanıtlar verdikleri görülmektedir. Diğer yandan deney grubu öğrencilerinin çok çeşitli cevaplar verdikleri, yurtseverlik kavramını çok farklı bakış açılarından değerlendirdikleri görülmektedir. Tablodaki kodlara bakıldığında da deney grubu öğrencilerinin yapıcı yurtseverlik tutumuna eğilimleri görülmektedir. Buradan hareketle, tarih derslerinde kullanılacak olan filmlerin, öğrencilerin değerlere yönelik tutum geliştirmeleri üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir.

## 6.2.Öneriler

Araştırmanın bulguları ve sonuçlarına dayalı olarak aşağıda sıralanan öneriler sunulabilir:

- Bu araştırmada, tarih derslerinde film izlemenin öğrencilerin yurtseverlik tutumlarını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. İleri araştırmalarda filmlerin diğer kök değerler üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu araştırma ile literatürdeki diğer araştırmaların "öğrencilerin savaş ve barış tutumları" sonuçları farklı çıkmıştır. Bu farklılığın nelerden kaynaklandığına yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Bu araştırmada incelenen "savaş oyunu oynamayı sevme" ile "savaş filmleri izlemeyi sevme" değişkenleriyle savaş-barış tutumları arasındaki ilişkinin teyit edilmesi adına farklı yöntem ve örneklem grubuyla araştırmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Yurtseverlik tutumları incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin kör yurtseverlik; deney grubu öğrencilerinin ise daha çok yapıcı yurtseverlik tutumlarına sahip olduğu

ortaya çıkmıştır. Bu sonucun nelerden kaynaklandığını ortaya çıkaracak derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır.

- Araştırmanın nitel verileri dikkate alındığında tarih derslerinde filmlerin kullanılmasının önemli etkileri bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Tarih öğretmenlerinin derslerini film destekli yürütmelerinde büyük fayda sağlayacağı söylenebilir.
- Tarih gibi soyut bir kavramın filmlerle somutlaştırılabileceği, böylelikle öğrenmelerin daha kalıcı olabileceği ileri sürülebilir. Bu nedenle tarih müfredatı filmlerle zenginleştirilmiş şekilde güncellenebilir.
- Filmler neredeyse her türlü konuyu odak noktasına almıştır. Tarih ders kitaplarında her konu bitiminde bir "film önerisi" bölümünün oluşturularak öğrencilerin derslerde öğretmenlerden dinledikleri konuyu evde film izleyerek pekiştirmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.
- Günümüz teknolojik gelişmelerine bağlı olarak yapay zeka (AI) uygulamaları kullanılabilir. Birkaç satır yazılı yönerge ile film kalitesinde kısa videolar üretilebilmektedir. Bu kapsamda öğretmen anlatacağı konuya destek olması açısından yapay zeka programları vasıtasıyla video üretip bunu sınıfta kullanabilir. Örneğin, İstanbul kuşatmasında Osmanlı padişahı Fatih Sultan Mehmet'in gemileri karada yürütmesi, öğrencilere anlamsal olarak uzak olabilir. Ama üretilecek bir video yardımıyla öğrencinin birçok duyusuna uyarıcı gönderilerek konu çok anlaşılır hale getirilebilir.

# KAYNAKLAR


Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim Ne Kadar Değer Veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6* (1), 180-197.

Abiodun, D. W., Ojo, A. O., Oludemi, S. A., & Jegede, G. G. (2022). Russo-Ukraine War: Drawing a Parallel with the Second World War and Cold War. *Polit Journal, 2*(4), 156-165. https://doi.org/10.33258/polit.v2i4.771

Adinkrah, B. K., & Fosu-Ayarkwah, C. (2020). Values Education and its Implications on Guidance and Counselling. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences (EHASS), 1*(2), 78-85. https://doi.org/10.38159/ehass.2020064

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6* (16), 9-27.

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.

Akcan, E. ve Doğan, A. (2021). A Review of Educational Philosophy From Different Perspectives Through an Analysis of Period Movies During the Era of the War of Independence and the Early Republic of Turkey (1920-1940). *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 199 – 215.

Akcan, E. ve Polat, S. (2016). Eğitim Konulu Türk Filmlerinde Öğretmen İmajı: Öğretmen İmajına Tarihi Bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 22(3),* 293-320.

Akıncı-Yüksel, N. A. (2015). Kültürel Bir Ürün Olarak Türkiye'de Sinema filmlerinde Okul, Öğretmen ve Öğrenci Temsilleri. *Global Media Journal TR Edition, 6* (11), 1-17.

Aksoy, E. (2017). *İlkokullarda değerler eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Aktaş, H. (2022). *Ergenlerde Öz Denetim Becerilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığına Etkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Aktaş, Ö. ve Safran, M (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış kavramı ile ilgili düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(8), 1587-1619.

Altıntaş, M. Ş. (2014). *Öğretmenlerine göre ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde değer öğretimi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.

Altun, M. & Ahmad, H. K. (2021). The Use of Technology in English Language Teaching: A Literature Review. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 8*(1). 226-232. https://doi.org/10.23918/ijsses.v8i1p226

Antaribaba, A. Y., Salim, A. & Jumino, J. (2021). Analysis of the role of ASEAN in the unification prosess of The Korean Peninsula. *Gulawentah: Jurnal Studi Sosial*, 6(1), 69-69. https://doi.org/10.25273/gulawentah.v6i1.9597

Anuradha, R. K., & Tai, M. K. (2010). Effective use of audio-visual equipment and materials in classroom teaching. *2nd International Conference on Education Technology and Computer, Shanghai*, China. https://doi.org/10.1109/icetc.2010.5529341

Armaoğlu, F. (2018). *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi 1914-1995*. Kronik Kitap yay.: İstanbul.

Armstrong, C. K. (2005). Divided Korea at Sixty. History Compass, 3(1), 1–5. https://doi.org/10.1111/j.1478-0542.2005.00104.x

Aron, I. E. (1977). Moral Philosophy and Moral Education: A Critique of Kohlberg's Theory. *University of Chicago Press, 85*(2), 197-217. https://doi.org/10.1086/443328

Arseven, İ. (2020). Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeyleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 24* (82), 173-196.

Arthur, J. (2011). Personal character and tomorrow's citizens: Student expectations of their teachers. *International Journal of Educational Research, 50*(3), 184-189. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.001

Artuç, İ. (1990). Kore Savaşlarında Mehmetçik. Kastaş yay.: İstanbul.

Aspland, T., & Fox, J. (2022). Teacher presence through the lens of kindness. *Canadian Philosophy of Education Society, 5*(2), 145-151. https://doi.org/10.37074/jalt.2022.5.2.ss5

Attwood, A. I. (2021). A Perspective on the Educational Psychological Value of Jurassic Park and Similar Films for Bioethics Discussions. *Frontiers in Education (6),* 1-6. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.618725

Aydın, M. (2003). Securitization of History and Geography: Understanding of Security in Turkey. *Journal of Southeast European and Black Sea Studies, 3*(2). 163-184. https://doi.org/10.1080/713999347

Aydın, M. Z. ve Gürler, G. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. basım), Ankara: Nobel Yayınları.

Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntemler, teknikler, ilkeler.* (6. Baskı). Ankara. Pegem.

Bali, R K., & Wickramasinghe, N. (2007). Using film to demonstrate academic concepts. *International Journal of Management in Education (IJMIE),1*(2), 138-151. https://doi.org/10.1504/ijmie.2007.014383

Barni, D., Russo, C. C., & Danioni, F. (2018). Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis. *Frontiers in Psychology*, (9), 1-5. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01970

Barton, K.C and McCuly A.W. (2005). History, identity, and the school curriculum in northern ireland: an empirical study of secondary student's ideas and perspective. *Journal of Curriculum Studies, 37*(1), 85-116

Benlahcene, A., Saoula, O., Jaganathan, M., Ramdani, A., & AlQershi, N. (2022). The dark side of leadership: How ineffective training and poor ethics education trigger unethical behavior? *Frontiers in Psychology,* (13), 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1063735

Ben-Porath, S. (2007). Civic virtue out of necessity: Patriotism and democratic education. *Theory and Research in Education, 5*(1),41-59.

Benson, T. W., & Fleischer, S. (1975). Teaching the rhetoric of film: Access to images. *Routledge, 23*(1), 27-38. https://doi.org/10.1080/01463377509369168

Bergman, M. (1974). Moral decision making in the light of Kohlberg and Bonhoeffer: A comparison. *Taylor & Francis, 69*(2), 227-243. https://doi.org/10.1080/0034408740690215

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research, 50*(3), 153-158. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003

Bharath, D. M. N. (2020). Film in Public Administration Classrooms: Developing Responsible Administrators in the Information Age. *Teaching Public Administration, 39*(2), 133-155. https://doi.org/10.1177/0144739420929384

Bildirici, H. (2006). *Selim İleri'nin Hikayelerinde Dostluk Temasının Açılımları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Birkök, M.C. (2008). Bir Toplumsallaştırma Aracı Olarak Eğitimde Alternatif Medya Kullanımı: Sinema Filmleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 5(2), 1303 – 5134. https://doi.org/10.14687/Ijhs.v5i2.574

Bishku, M. B. (2016). Turkey and India: From Distant Acquaintances to Partners in World Politics and Trade. *Journal of South Asian and Middle Eastern Studies, 40* (1). 80-96. https://doi.org/10.1353/jsa.2016.0022

Blasco, P. G., González-Blasco, M., Levites, M. R., Moreto, G. ve Tysinger, J. W. (2011). Educating through Movies: How Hollywood Fosters Reflection. *Creative Education, (2),* 74-180. DOI: 10.4236/ce.2011.23024

Blasco, P. G., Mônaco, C. F., Benedetto De, M. A. C., Moreto, G., & Levites, M. R. (2010). Teaching through movies in a multicultural scenario: Overcoming cultural barriers through emotions and reflection. *Family Medicine, 42*, 22-24.

Blasco, P. G., Moreto, G., Roncoletta, A. F., Levites, M. R., & Janaudis, M. A. (2006). Using movie clips to foster learners' reflection: Improving education in the affective domain. *Family Medicine, 38*, 94-96.

Bozbek, M. (2019). *Lise öğrencilerinin yurtseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas ili örneği).* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bozbek, M. ve Ercan, R. (2020). Lise öğrencilerinin yurtseverlik tutumları. Turkish Studies, 15(5), 2209-2228. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43839

Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elâzığ.

Brand, D. L. (1999). *Educating for character in the united states army: A study to determine the components for an effective curriculum for values educatıon in basic training units,* Unpublished Ph. D. Thesis, South Carolina: South Carolina University.

Brown, W. J., & Lindvall, T. (2019). Green Cartoons: Toward a Pedagogy of the Animated Parable. *Animation*, *14*(3), 235-249. https://doi.org/10.1177/1746847719881701

Bruch, A. (2016). Educational Film Studies. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, *8*(1), 120-129. https://doi.org/10.3167/jemms.2016.080107

Brudnoy, D. (1970). Japan's Experiment in Korea. *Monumenta Nipponica*, *25*(1/2), 155–195. https://doi.org/10.2307/2383744

Burgard, K. L. B., & Boucher, M. (2016). Same Story; Different History: Students' Racialized Understanding of Historic Sites. *The Urban Review*, 48(5), 696-717. https://doi.org/10.1007/s11256-016-0374-9

Busby, G. ve Klug, J. (2001). Movie-induced tourism: The challenge of measurement and other issues. *Journal of Vacation Marketing*, *7 (4):* 316–332.

Butler, A. C., Zaromb, F. M., Lyle, K. B., & Roediger, H. L. (2009). Using Popular Films to Enhance Classroom Learning: The Good, the Bad, and the Interesting. *Psychological Science, 20(9),* 1161–1168. http://www.jstor.org/stable/40575158

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (30. Baskı). Pegem Akademi.

Can, H. (2022). *Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elâzığ.

Cardoso, L., & Mendes, T. (2022). Education, Pedagogy and Literacies: Challenges and Horizons of Film Literacy, *European Journal of Education*, 5(2), 146-156. https://doi.org/10.26417/ejed.v1i3.p18-24

Carter, H., & Barnstone-Clark, Z. (2022). Teaching Empathy Through Documentary Films. *Childhood Education*, *98*(4), 62–67. https://doi.org/10.1080/00094056.2022.2108297

Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry (*8). 206-217.

Chatfield, C (2001). Concepts of peace in history. *Peace and Change, 11* (2), 11-21.

Choi, C. (1980). Korea: Security and Strategic Issues. *Far Eastern Survey*, 20(11), 1123–1139. https://doi.org/10.2307/2643914

Chun, J, H., & Ku, Y. (2020). Clashing Geostrategic Choices in East Asia, 2009-2015: Re-balancing, Wedge Strategy, and Hedging. *The Korean Journal of International Studies*, 18(1), 33-57. https://doi.org/10.14731/kjis.2020.04.18.1.33

Clarke, P. (2003). Culture and Classroom Reform: The case of the District Primary Education Project, India. *Comparative Education*, 39(1), 27-44. https://doi.org/10.1080/03050060302562

Cresswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, Sage.

Çelik, G. (2008). *Dostluk ve Eğitimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Dalyan, N. (2020). *DKAB Dersinde Yer Alan Saygı Değerinin Hikâye Temelli Etkinliklerle Öğretiminin Öğrencilerin Saygı Eğilimlerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

DeHart, J. D. (2020). "Beating the Bad Rap:" A Qualitative Study of Social Studies Educators Using Film. *The Social Studies,* 111(4), 182-188. https://doi.org/10.1080/00377996.2020.1724858

Demir, N. (2019). *1960-1980 darbeleri arasında Türkiye'de ortaöğretimde tarih eğitimi.* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.

Demirbaş, Y. E. (2023). Karakter eğitiminde sinema filmleri: Aamir Khan örneği. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig Dergisi, (42),* 77-93.

Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem A.

Demirhan-İşcan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Diken, B. ve Laustsen. C. B. (2011). *Filmlerle sosyoloji* (Çev. S. Ertekin). İstanbul: Metis

Direk, N. (2008). Neden savaş? Çocuk Gazetesi, 1(1), Gazi Üniversitesi Yay. 10-13.

Doğanay, A. (2012). Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi. C. Öztürk (Editör). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Donnelly, D. (2020). Using films in the development of historical consciousness: Research, theory and teacher practice. *History Education Research Journal*, 17(1), 113-131. https://doi.org/10.18546/herj.17.1.09

Dönmez, Ö. ve Uyanık, G. (2022). Farklı ülkelerde değerler eğitimi ve değer eğitimi programlarından örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2 (1),* 74-88.

Drake, S. M., & Reid, J. L. (2020). 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum. *Frontiers in Education, (5),* 1-10. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00122

Driver, M. W. (2006). Teaching the Middle Ages on Film: Visual Narrative and the Historical Record. *History Compass* 5(1), 159-174. https://doi.org/10.1111/j.1478-0542.2006.00378.x

D'sa, B. (2005). Social Studies in the Dark: Using Docudramas to Teach History. *The Social Studies*, 96(1), 9-13. https://doi.org/10.3200/tsss.96.1.9-13

Duckworth, A., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 373-399. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230

Duyan, Y. (2013). 1980 öncesi Türkiye sinemasında kadın temsilleri: Adı Vasfiye filmi üzerine bir inceleme. *II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design.* 02-04 May 2013 Famagusta – North Cyprus.

Eberstadt, N. (2000). Disparities in Socioeconomic Development in Divided Korea: Indications and Implications. *Asian Survey*, 40(6), 867-893. https://doi.org/10.2307/3021193

Efgivia, M. G., Rinanda, R. A., Suriyani., Hidayat, A., Irfan, M., & Budiarjo, A. (2021). Analysis of Constructivism Learning Theory. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (585), 208-212. https://doi.org/10.2991/assehr.k.211020.032

Erbaş, A. A. (2015). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden beklenen yeterlikler üzerine yeni öğretmen yetiştirme modeli bağlamında bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erbaş, A. A. (2020). *Hayat bilgisi dersi kapsamında değerler eğitimi üzerine bir araştırma: Beklentiler, uygulamalar ve öneriler*. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Erkan, M. S. (2009). *Türkiye Cumhuriyeti tarihinde Kore Savaşı, önemi, öncesi ve sonrası ile ilgili değerlendirme*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erjem, Y. ve Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve gençlik: Yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30* (1), 15-30.

Ersoy, A. F. ve Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online, 14*(3), 974-992.

Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitimin felsefi sorunu. *Hacattepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (3), 11-16.

Evans, B. (2005). Best way to improve your performance: Improve how you impart core values. *Handbook of Business Strategy*, 6(1), 315-319. https://doi.org/10.1108/08944310510558106

Fedorenko, E. Y. (2019). The essence and main characteristics of natural-patriotic upbringing: The theoretical aspect, *EUREKA: Social and Humanities*, (5), 45-52. https://doi.org/10.21303/2504-5571.2019.001008

Fennell, H. A. (2013). Reel stories of teaching: Film and teacher education. *Action in Teacher Education, 35*(5-6), 445-461

Ferres, J. (2000). *Educating in a culture of spectacle.* Barcelona: Paidós.

Gamage, K. A., Dehideniya, D. M., & Ekanayake, S. Y. (2021). The role of personal values in learning approaches and student achievements. *Behavioral sciences, 11*(7), 102-125.

Gilbert, L. A. (2014). *Cinematic representations of female teachers: A narratological analysis of mise-en-scene in recent hollywood films.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Northern Illınoıs Unıversıty De Kalb, Illınoıs.

Girginer, M. (2024). *Kore Savaşı ve Türkiye'nin Kuzey Atlantik Antlaşması'na kabulündeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gedik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Gokaj, R., & Vavla, L. (2016). The Importance of Empathy in Teaching: A Case Study in the Albanian School Environment. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *5*(3), 551-557. https://doi.org/10.5901/ajis.2016.v5n3s1p551

Gonzalez, B. P., Graziela, M., Gonzalez, B. M., Rozenfeld, L. M. ve Aurelio, J. M. (2015). Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts, 11* (1), 1-16. http://escholarship.org/uc/item/2dt7s0zk

Gökalp, N. (2021). Değer felsefesi, N. Gökalp (Ed.), *Değer çalışmaları*, içinde, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. (ss.7-30).

Gökçe, A T. (2021, April 1). Core Values in Education From the Perspective of Future Educators. *Sage Open*, 11(2), 1-14. https://doi.org/10.1177/21582440211014485

Gömleksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8* (1), 95-134.

Grzelczyk, V. (2018). Threading on thin ice? Conflict dynamics on the Korean Peninsula. *Asia Europe Journal*, *17*(1), 31-45. https://doi.org/10.1007/s10308-018-0523-8

Gunderman, R. B., & Kane, G. (2012). Integrity and Its Role in Professionalism. *American Journal of Roentgenology*, 199(3), 274-275. https://doi.org/10.2214/ajr.11.8129

Güç, E. (2022). Bireysel sporcularda yurtseverlik tutumunun sosyo-kültürel, demografik ve spora ilişkin değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Gülerce, H., & Yapar, O E. (2020, December 23). The Role of Values Education in Countering Violence. *Journal of Islamic Thought and Civilization*, 10(2), 38-54. https://doi.org/10.32350/jitc.102.03

Güney, S. (2021). *Eğitim Filmlerinde Yer Alan Değerlerin Evrensel Değerler Çerçevesinde İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Güven, A. (2005). *Tarih öğretiminde öğrencilerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum Örneği). (Yayınlanmamış doktora tezi).* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güven-Yıldırım, E., Köklükaya, A. N. ve Selvi, M. (2015). Öğretim materyali olarak 3-Idiot filmi ile öğretmen adaylarının günlük hayatta fenin kullanımı ve eğitimde aile rolü üzerine görüşlerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(2), 94-105.

Gwang-Oon, K. (2007). The Making of the North Korean State. *Journal of Korean Studies*, 12(1), 15-42. https://doi.org/10.1353/jks.2007.0003

Halstead, J. M., & Taylor, M. (2000). Learning and Teaching about Values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202. https://doi.org/10.1080/713657146

Han, D., Parsad, G., Kim, H., Shim, J., Kwon, O., Son, K. A., Lee, J., Cho, I., & Ko, S. (2022). HisVA: A Visual Analytics System for Studying History. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 28(12), 4344-4359. https://doi.org/10.1109/tvcg.2021.3086414

Haytoğlu, E. (2002). Kore Savaşı ve Denizli Kore şehitleri ile gazileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(11), 76-115.

Heydarian, R. J. (2016). Revenge of Geopolitics: Rise of China and the Confines of Asian Econophoria. *Asian International Studies Review*, 17(1), 155-175. https://doi.org/10.16934/isr.17.1.201606.155

Hjerm, M. (2001). Education, xenophobia and nationalism: A comparative analysis. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *27*(1), 37-60

Hobbs, R. (2006, March 1). Non-optimal uses of video in the classroom. Taylor & Francis, 31(1), 35-50. https://doi.org/10.1080/17439880500515457

Hong, P. Y. P. (2008). Reunification of Korea: a social development approach to resolving the Korean conflict. *Learning, Media and Technology*, 24(1), 65-81. https://doi.org/10.1080/17486830701848795

Hooks, B. (2009). *Reel to Real: Race, class and sex at the movies.* Routledge Publishing. New York.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu,* 26-28.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi, 6* (18). 4-10.

Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanî Değerler*. İstanbul: DEM Yay.

Hubalek, F. (2008). The Film as a source of History. *Audio-Visual Media, 1* (3), 54-55. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523986708547900

Huczynski, A. ve Buchanan, D. (2004). Theory from fiction: A narrative process perspective on the pedagogical use of feature film. *Journal Of Management Education, 28 (6).* 707-726.

Huddy, L. & Khatib, N. (2007). American patriotism, national identity, and political involvement. American Journal of Political Science,51(1),63-77.

Indra, A. D., & Budimansyah, D. (2020). Implementation of Pancasila Values in Improving Nationalism for Young Generation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (418), 73-76. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200320.014

Iraj, R. (2016). New Military Modernization in the Asia-Pacific Region. *Journal of Political Sciences & Public, 4*(2), 1-2. https://doi.org/10.4172/2332-0761.1000203

İnce, M. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik değeri ve vatanseverlik eğitimi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

İnce-Yakar, H. G. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: Tarihsel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (1), 21-36. https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issuel/8798/109973

Ísaksson, A. (1979). Kohlberg's Theory of Moral Development and Its Relevance to Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 23(2), 47-63. https://doi.org/10.1080/0031383790230202

Jang, G., & Paik, W. K. (2012). Korean Wave as Tool for Korea's New Cultural Diplomacy. *Advances in Applied Sociology*, 2(3), 196-202. https://doi.org/10.4236/aasoci.2012.23026

Janmaat, J. G., & Mons, N. (2011). Promoting ethnic tolerance and patriotism: The role of education system characteristics. *Comparative Education Review, 55*(1), 56-81.

Jervis, R. (1980). The Impact of the Korean War on the Cold War. *Journal of Conflict Resolution,* 24(4), 563-592. https://doi.org/10.1177/002200278002400401

Jianquan, Z. (2022). The Value Exploration of Chinese Traditional Virtue. *Frontiers in Educational Research*, 5(17), 26-30. https://doi.org/10.25236/fer.2022.051706

Jørgensen, F. A., & Jørgensen, D. (2020). Citizen science for environmental citizenship. *Conservation Biology*, 35(4), 1344-1347. https://doi.org/10.1111/cobi.13649

Jurkiewicz, C. L., & Giacalone, R. A. (2000). Through the Lens Clearly: Using Films to Demonstrate Ethical Decision-Making in the Public Service. J*ournal of Public Affairs Education, 6*(4), 257-265. https://doi.org/10.1080/15236803.2000.12023483

Kaçmaz, M. Y. (2020). *Hababam sınıfı filmlerinin değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas.

Kale, N. (2004). Nasıl bir değerler eğitimi? R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. S. Arslan ve M. Zengin içinde, *Değerler ve Eğitimi* (s. 313-322). İstanbul: Dem Yayınları.

Kara, E. (2023). Karma araştırma yönteminin teorik olarak ve örnek araştırmalarla incelenmesi. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, 7* (13) , 73-90. https://doi.org/10.31006/gipad.1310518

Karaca, Y. E. (2019). *Takım ve bireysel sporlarla uğraşan bireylerin yurtseverlik tutumları ile hoş görü eğilim düzeylerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Karacelil, S. (2013). Ailede Adalet Eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6* (8), 253-278.

Karaderili, Ş. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazanımına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Karaman-Kepenekci, Y. (2000). İnsan hakları eğitiminde diğer derslerden yararlanma (genel lise örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31 (1),* 163-182.

Karasawa, M. (2002). Patriotism, nationalism, and internationalism among Japanese citizens: An etic-emic approach. *Political Psychology, 23*(4), 645-666.

Karatekin, K., Merey, Z., Sönmez, Ö. F. ve Kuş, Z. (2012) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnsan Haklarına Yönelik Tutumları. *Turkish Studies, 7* (4), 2193-2207.

Karlin, B. (2013). Film to School (FtS) Programs: Active Engagement for Filmmakers in Education. *54th Annual International Studies Association Convention*, San Francisco, April, 3-6 http://files.isanet.org/ConferenceArchive/47d00a6aa6cd41cf8f49ecbdc6eaa854.pdf

Katz, R. V., Katz, A. E., Warren, R. C., Aqel, H., Ilin, D., & McGowan, R. (2018). Description of Student Expectations on the Use of Film vs. Text to Teach Bioethics: The Spheres of Ethics Teaching Using. *Radcliffe Publishing, 15*(5). https://doi.org/10.21767/2049-5471.1000179

Kaur, J., & Kumar, D. (2009). Value Crisis in Indian Emerging Society. SRRN, 13(1), 1-8. https://doi.org/10.2139/ssrn.1520505

Kaya, R. (2005). *Öğrencilerin tarih sunum araçlarına yaklaşımı (Erzurum örneği). (Yayınlanmamış doktora tezi).* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kaya, R. (2017). Teknoloji kullanımı ve materyal geliŞtirme. İbrahim H. Demircioğlu ve Ebru Demircioğlu (Ed.). *Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı. (1. Baskı) içinde (s. 131-188).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaymak, B. ve Akça, G. (2020). Ahlaki İkilem Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrencilere Adil Olma Değerinin Kazandırılmasındaki Etkisi. *Eğitim Kuram ve Araştırmaları Dergisi,* 6 (1), 123-135.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). *Ahlak, değerler ve eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.

Kemmelmeier, M., & Winter, D. G. (2008). Sowing patriotism, but reaping nationalism? Consequences of exposure to the American flag. Political Psychology, 29(6), 859-879.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, A. (2019) *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sevgi Değerine Yönelik Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Kırık, A. ve Arvas, N. (2014) Sömürgecilik ve ırkçılık olgusu bağlamında piyanist filminin gösterge-bilimsel analizi. *Intermedia International E-journal, 1* (1). 46-65.

Koehler, J., Pierrakos, O., Lamb, M., Demaske, A., Santos, C. E. D. S., Gross, M. J., & Brown, D. (2020). What Can We Learn from Character Education? A Literature Review of Four Prominent Virtues in Engineering Education. *2020 ASEE Virtual Annual Conference Content Access* https://doi.org/10.18260/1-2--35497

Koh, B.C. (1971). Dilemmas of Korean Reunification. *Far Eastern Survey,* 11(5), 475-495. https://doi.org/10.2307/2642983

Koh, B.C. (1993). The War's Impact on the Korean Peninsula. *Journal of American-East Asian Relations*, 2(1), 57-76. https://doi.org/10.1163/187656193x00086

Komarova, E., & Старова, Т В. (2020). Majority values of school biological education in the context of education for sustainable development. *Sustainable Education*, 166, 10029-10029. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610029

Kontaş, H. (2016) The effect of an education-themed movie on the academic motivation of teacher candidates and their attitude towards teaching profession. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(6), 93-103

Krebs, M. (2009). The Korean War: A Role-Play to Remember. *The Social Studies*, *100* (6). 273-278. https://doi.org/10.1080/00377990903284120

Kurek, M. (2016). Addressing cultural diversity in preparing teachers for openness: culturally sensitive appropriation of open content. *Social dynamics in open educational language practice*, 19(1), 2-45. https://doi.org/10.4000/alsic.2904

Kurtdaş, E. (2021). Eğitimde Film Kullanmanın Önemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (60), 222 – 244 https://doi.org/10.21764/maeuefd.937742

Kwon, B., & Lee, K Y. (2017). The Structural Sources of Security Tension in Northeast Asia: Reconciliation Dynamics and the Effects of the Security-Status Dilemma. *The Korean Journal of International Studies*, 15(3), 449-482. https://doi.org/10.14731/kjis.2017.12.15.3.449

LaMarre, H.L., & Landreville, K D. (2009). When is Fiction as Good as Fact? Comparing the Influence of Documentary and Historical Reenactment Films on Engagement, Affect, Issue Interest, and Learning. *Mass Communication and Society*, 12(4), 537-555. https://doi.org/10.1080/15205430903237915

Lee, C. M., & Botto, K. (2019). Reconceptualizing U.S.-ROK Cooperation in Korean Unification: A Stabilization Framework. https://carnegieendowment.org/2019/04/30/reconceptualizing-u.s.-rok-cooperation-in-korean-unification-stabilization-framework-pub-78737

Lee, J. (2000). Political and Social Elements in the Korea-Japan Relations. *International Journal of Urban Sciences*, 4(2), 203-225. https://doi.org/10.1080/12265934.2000.9693477

Lim, T.C. (1999). The Origins of Societal Power in South Korea: Understanding the Physical and Human Legacies of Japanese Colonialism. *Modern Asian Studies*, 33(3), 603-633. https://doi.org/10.1017/s0026749x99003388

Lin, L.Y. (2002). *The effects of feature films upon learners' motivation, listening and speaking skills: The learner-centered approach*. Taiwan: Learner Centered Instruction.

Lobell, S E., Lobell, S. E., Taliaferro, J. W., Lobell, S. E., Brawley, M. R., Sterling-Folker, J., Dueck, C., Ripsman, N. M., Taliaferro, J. W., Schweller, R. L., Fordham, B. O., & Ripsman, N. M. (2009). *Neoclassical Realism, the State, and Foreign Policy*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511811869

Lorenzo-Lledó, A. L., & Lorenzo, G. (2020). Cinema as a Transmitter of Content: Perceptions of Future Spanish Teachers for Motivating Learning. Multidisciplinary *Sustainability*, 12(14), 5505-5505. https://doi.org/10.3390/su12145505

Lovat, T. (2011). Values education and holistic learning: Updated research perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 148-152. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.009

Lovat, T. (2017). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 46(1), 88-96. https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1268110

Lovat, T., Clement, N., Dally, K., & Toomey, R. (2010). Values education as holistic development for all sectors: researching for effective pedagogy. *Oxford Review of Education*, 36(6), 713-729. https://doi.org/10.1080/03054985.2010.501141

Lv, M. (2018). On Family Tradition and Education and Cultivation of Teenagers' Values. *Proceedings of the 2018 3rd International Conference on Education, E-learning and Management Technology (EEMT 2018)* https://doi.org/10.2991/iceemt-18.2018.120

Marchant, H. (1977). Increasing the Effectiveness of Educational Films: a Selected Review of Research. *British Journal of Educational Technology*, 8(2), 89-96. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.1977.tb00202.x

Martin, L. A. (2012). Blind patriotism or active citizenship? How do students interpret the pledge of allegiance? *Action in Teacher Education*, *34*(1), 55-64.

Mascarenhas, S. (2019). The Ethics of Corporate Legal, Ethical, Moral, and Spiritual (LEMS) Responsibility. *Corporate Ethics for Turbulent Markets* (*Corporate Ethics for Turbulent Markets*), 251-286. https://doi.org/10.1108/978-1-78756-191-520191009

Mavrommati, M., & Repoussi, M. (2020). 'Something was wrong with the movie': Formal analysis of historical films and the development of historical literacy. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 574–605. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2020.1771965

McCormack, C. M., Martin, J K., & Williams, K. (2021). The full story: Understanding how films affect environmental change through the lens of narrative persuasion. *People and Nature*, *3*(6), 1193-1204. https://doi.org/10.1002/pan3.10259

McCormack, G. (1982). The Reunification of Korea: Problems and Prospects. *Pacific Affairs*, 55(1), 5-5. https://doi.org/10.2307/2756901

MEB (2018) *DKAB Ders Kitabı*. İstanbul: Meb yay.

MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 4-7. Sınıflar)

Merkit, S. (2021). *Tarih eğitiminde tarihsel film ve dizilerin kullanımına yönelik 7. Sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.

Metzger, S. A. & Suh, Y. (2008) Significant or Safe? Two Cases of Instructional Uses of History Feature Films, *Theory & Research in Social Education, 36(1)*, 88-109, https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473361

Metzger, S.A. (2018). Sensitivity, Inquiry, and the Role of Film in History Education. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 642-648. https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1446259

Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*(1), 93-108.

Meyer, K. (2023). Moral Education Through the Fostering of Reasoning Skills. *Ethical Theory and Moral Practice*, 27(1), 41-55. https://doi.org/10.1007/s10677-023-10367-3

Miller, L.W. (1994). Teaching Visual Literacy with Films and Video, 'the Moving Image'. *Educational Media International*, 31(1), 58-61. https://doi.org/10.1080/0952398940310111

Millett, A.R. (2001). Dwight D. Eisenhower and the Korean War: Cautionary Tale and Hopeful Precedent. *Journal of American-East Asian Relations*, 10(3-4), 155-174. https://doi.org/10.1163/187656101793645515

Mills, D. (2005). The Practice of Integrity for Mental Health Professionals. Taylor & Francis, 11(1-2), 51-62. https://doi.org/10.1300/j146v11n01_04

Min, T. (1998). A Study on the Hierarchy of Values. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 11(2), 67-75. https://doi.org/10.5840/wcp20-paideia199840717

Monaco, J. (2001). *Bir film nasıl okunur?* (Çev. E. Yılmaz). İstanbul: Oğlak.

Mondal, B.C. (2017). Inculcating Human Values among School Students through Effective Teaching. *Journal of Social Sciences*, 13(2), 102-107. https://doi.org/10.3844/jssp.2017.102.107

Montville, J. V. (2006). Restoring the Divided Korean Identity. *International Studies Review*, 8(3), 510-512. https://doi.org/10.1111/j.1468-2486.2006.00615.x

Morton, J.M. (2019). Mitigating Ethical Costs in the Classroom. *Daedalus*, 148(4), 179-194. https://doi.org/10.1162/daed_a_01766

Murray, L.L. (1977). The Feature Film as Historical Document. *The Social Studies*, 68(1), 10-14. https://doi.org/10.1080/00220973.1943.11019516

Naelofaria, S., & Siregar, I. (2020). Values Of Character Education In Their Learning Era. *Social, Humanities, and Educational Studies*, 3(2), 353-353. https://doi.org/10.20961/shes.v3i2.46257

Nederhouser, D. D. (2000). *Reel teachers: A descrıptıve content analysıs of The portrayal of Amerıcan teachers in popular cinema.* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Northern Illınoıs Unıversıty.

Neset, S., Aydın, M., Balta, E., Ataç, K. K., Bilgin, H. D., & Strand, A. (2021). Turkey as a regional security actor in the Black Sea, the Mediterranean, and the Levant Region. CMI Report. https://www.cmi.no/publications/file/7820-turkey-as-a-regional-security-actor-in-the-black-sea-the-mediterranean-and-the-levant-region.pdf

Nielsen, G.M., & Ferrara, M.M. (2014). Integration of Multicultural Video Strategies that Transform Entertainment into Historical Film Literacy. *Multicultural Perspectives*, 16(4), 223-228. https://doi.org/10.1080/15210960.2014.956606

Niu, J. (2010). *The birth of the People's Republic of China and the road to the Korean War*. Cambridge University Press, 221-243. https://doi.org/10.1017/chol9780521837194.012

O'Connor, J. (1988). History in images/Images in history: Reflections on the importance of film and television study for an understanding of the past. *American Historical Review, 93(5),* 1200–1209.

Okumuş, O. (2017). *Görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla tarih derslerinde demokratik değer öğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Onaran, O. (1986). *Türkçe sinema yazıları kaynakçası: 1960-1984*. Esda.

Ouellett, M.L., & Stanley, C A. (2019). Friendship in Educational Development: Reflections on Intersectional Identities and Inclusive Professional Practices. *New Directions for Teaching and Learning,* (158), 95-104. https://doi.org/10.1002/tl.20342

Öke, M. K. (2000). *Unutulan Savaşın Kronolojisi: Kore (1950-1953*). Kültür Bakanlığı yay. Ankara.

Öner, G. (2013). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre coğrafya konularının öğretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2* (3), 347-366.

Özçelik, İ. (1996). *Tarih öğretiminde yöntem ve teknikler. (1. Baskı).* Ankara: Gazi Kitabevi.

Özdemir, K. (2017). Tarih dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches, (4),* 240-257.

Özel, A. (2015). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Değerler ile İlgili Algılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Özen, Y. (2016). *Çocuklarda Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Yason Yayınları.

Özensel, E. (2021). Toplumsal değerlerin taşıyıcı kurumu olarak aile ve aile değerleri, N. Gökalp (Ed.), *Değer çalışmaları*, içinde, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Değer Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. (ss.61-82).

Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi- sevgi eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 193-198.

Özpek, M. (2020). *Tarihî romanların sosyal bilgiler ile Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi öğretiminde kullanılması üzerine bir inceleme*.

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

Öztaş, S. (2007). *Tarih öğretimi ve filmler: Tarih öğretiminde film kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Öztaş, S. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (2), 543-556.*

Öztaş, S. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Filmlerin Kullanımı. Mustafa Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 341-360), içinde. Pegem Akademi Yayınevi.

Öztaş, S. (2010). Tarih Derslerinde Filmlerin Kullanımı. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir* (ss. 297-306), içinde. Yeni İnsan Yayınevi.

Öztaş, S. (2011). Tarih sinema ilişkisi ve sinema filmlerinin tarih derslerinde kullanımının önemi. *Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu Bildiriler (18-20 Mart 2010).* Ankara: Türk Tarih Kurumu, 797-807.

Öztaş, S., Anıl, N. K. ve Kılıç, B. (2013). Tarihî film veya tarihî dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisine ilişkin meslek yüksekokulu öğrencilerinin görüşleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(4). 107-120. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000417

Öztaş, S. (2015). Tarih öğretiminde tarihi film ve tarihi dizilerin kullanılmasına ilişkin tarih bölümü öğrencilerinin görüşleri. *Turkish History Education Journal, 4*(2), 1-37.

Öztaş, S. (2016). Sosyal Bilgiler Derslerinde Film Analizleri ve Filmler ile Uygulanabilecek Öğretim Etkinlikleri. Dilek Dursun (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (ss. 635-654), içinde. Pegem Akademi Yayınları.

Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim Tarih Derslerinde Tarihî Filmlerin Değer Eğitiminde Kullanımı. *İnsan ve toplum bilimleri araştırmaları dergisi, 6*(5), 3076-3099.

Öztürk, N (2017). *İlköğretim düzeyindeki kitaplarda yer alan metinlerin değer öğretimi yaklaşımlarına göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma klavuzu SPSS ile adım adım veri analizi.* (S. Balcı, B. Ahi, Çev. Edt.). Anı.

Park, C.J (1975). *American Foreign Policy in Korea and Vietnam: Comparative Case Studies*. Cambridge University Press, 37(1), 20-47. https://doi.org/10.1017/s0034670500025705

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Mesut Bütün ve S. Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Paxton, R. J., & Marcus, A S. (2018). *Film Media in History Teaching and Learning*. 579-601. https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch22

Pérez-Jorge, D., Medero, F B., & Molina-Fernández, E. (2017, June 23). A Study of Educational Programmes that Promote Attitude Change and Values Education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112-112. https://doi.org/10.5539/ass.v13n7p112

Peters, W.H. (2020). Film in History Education: A Review of the Literature. *The Social Studies*, 111(6), 275-295. https://doi.org/10.1080/00377996.2020.1757598

Popa, N. (2021). Cultivating historical consciousness in the history classroom: Uncovering the subtleties of student meaning making with the help of found poetry. *History Education Research Journal*, 18(2), 224–246. https://doi.org/10.14324/herj.18.2.06

Pratiwi, D.P., Saniro, R.K.K., & Hawa, A.M. (2023). The Functions of Films for Children as Learning Media in Children's Education. *Mukadimah*, 7(1), 12-17. https://doi.org/10.30743/mkd.v7i1.6528

Prince, S.L. (1996). The Korean war: an international history. *International Affairs*, 72(2), 394-394. https://doi.org/10.2307/2624407

Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. (1978). *Values and teaching.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Reid, E.E. (2019). Educational Goods: Values, Evidence, and Decision-Making. *Educational Theory*, 69(6), 745-751. https://doi.org/10.1111/edth.12398

Reisman, A., Brimsek, E., & Hollywood, C. (2019). Assessment of Historical Analysis and Argumentation (AHAA): A New Measure of Document-Based Historical Thinking. *Cognition and Instruction*, 37(4), 534-561. https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1632861

Rescher, N. (1967). Values and the Explanation of Behaviour. *The Philosophical Quarterly*, 17(67), 130-130. https://doi.org/10.2307/2217971

Rice, C. (2018). Contested South Korean Identities of Reunification and Christian Paradigms of Reconciliation. *International Bulletin of Mission Research*, 42(2), 133-142. https://doi.org/10.1177/2396939318757156

Richey, S. (2011). Civic engagement and patriotism. *Social Science Quarterly*, *92*(4), 1043-1056.

Roberts, P. (2000). New Light on a "Forgotten War": The Diplomacy of the Korean Conflict. *OAH Magazine of History*, 14(3), 10-14. https://doi.org/10.1093/maghis/14.3.10

Rothì, D. P., Lyons, E., & Chryssochoou, X. (2005). National attachment and patriotism in a European nation: A British study. *Political Psychology, 26*(1), 135-155.

Rozvadovska, T. (2020). Developing a sense of responsibility among student youth is one of the duties of universities. *Academia Polonica – Scientific Journal of Polonia University*, 38(1-2), 190-195. https://doi.org/10.23856/3865

Russell, W. B. (2012). The Art of Teaching Social Studies with Film. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(4), 157-164. https://doi.org/10.1080/00098655.2012.674984

Saavedra, A.R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13. https://doi.org/10.1177/003172171209400203

Safran, M. ve Aktaş, Ö. (2012). Savaş ve Tarih. *Milli Eğitim Dergisi, (196),* 246-257.

Sander, O. (2007). *Siyasi Tarih 1918-1994*. İmge Kitapevi: Ankara

Sandusky, M C. (2017). America's Parallel. *In The SHAFR Guide Online*. Brill, https://doi.org/10.1163/2468-1733_shafr_sim150110073

Saputra, T., Komalasari, K., & Bestari, P. (2020). Implementation of Living Values Education Principles for Learning Civic Education Senior High School. *Proceedings of the 2nd Annual Civic Education Conference (ACEC-2019)* https://doi.org/10.2991/assehr.k.200320.068

Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yasam Kalitesi" ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarıçam, İ. (2021). Nazlı Eray'ın çocuk kitaplarında değerler eğitimi ve eserlerin türkçe söz varlığı açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Sar'in., E. R. Din, N. M. N. & Ahmad, N. N. C. (2022). The Concept of Sekolah Perjumpaan in Promoting Holistic Character Education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(3), 454-463. https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i3/12984

Scarnati, J.T. (1997). Beyond technical competence: honesty and integrity. *Career Development International*, 2(1), 24-27. https://doi.org/10.1108/13620439710157452

Schaller, M. (2004). Stuck on the 38th Parallel? Rethinking the Korean War. *Diplomatic History*, 28(2), 295-296. https://doi.org/10.1111/j.1467-7709.2004.00413.x

Schatz, R. T., Staub, E., & Lavine, H. (1999). On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology, 20*(1), 151-174.

Schtaz, R. T. (1994). *On Being a Good American: Blind Versus Constructive Patriotism*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). University of Massachusetts.

Seyidoğlu, H. (2003). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.

Shen, Z. (2000). Sino-Soviet Relations and the Origins of the Korean War: Stalin's Strategic Goals in the Far East. *Journal of Cold War Studies*, 2(2), 44-68. https://doi.org/10.1162/152039700510323309

Shields, D L. (1996). Friendship: Context and content of christian religious education. *Religious Education*, 91(1), 104-121. https://doi.org/10.1080/0034408960910108

Shrestha, B K., & Gupta, P. (2019). Impact of Value Education in Personal Behaviour of Students: A Case Study of Nepal. *Nepal Journal of Multidisciplinary Research*, 2(3), 1-8. https://doi.org/10.3126/njmr.v2i3.26285

Simanjuntak, M. B. (2020). The educational values of the main character in beautiful mind film. *Journal of Advanced English Studies*, 3 (1), 1-6.

Sinkkonen, E. (2013). Nationalism, patriotism and foreign policy attitudes among Chinese university students. The China Quarterly, 216, 1045-1063.

Siregar, M.N.A., Mesiono., & Salamuddin (2020). Teacher PAI Learning Strategy in Improving Self Control Students in Binjai State 4 High School. *Britain International of Linguistics, Arts and Education*, 2(2), 576-583. https://doi.org/10.33258/biolae.v2i2.

Snarey, J., & Pavkov, T W. (1991). Beyond Socialization versus Development: Kohlberg's Approach to Moral Education. *Sociological Focus*, 24(2), 105-116. https://doi.org/10.1080/00380237.1991.10570584

Son, S.A. (2018). Identity and Social Reconciliation in a Postconflict Korea: What Role for the Church? *International Bulletin of Mission Research*, 42(2), 143-151. https://doi.org/10.1177/2396939318755645

Song, K., & Ra, E. (2013). Humanities Promotion Policy in Korea. *Diogenes*, 60(1), 105-114. https://doi.org/10.1177/0392192114551125

Soo, M. (2004). Facts and myths about Korea's economic past. *The Asia-Pacific Economic History Review*, 44(3), 278-293. https://doi.org/10.1111/j.1467-8446.2004.00122.x

Sönmez, V. ve G. Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Stoddard, J.D., & Marcus, A.S. (2010). More Than "Showing What Happened": Exploring the Potential of Teaching History with Film. *The High School Journal 93(2),* 83-90. https://doi.org/10.1353/hsj.0.0044

Sumadi, T., Abdillah, F., & Casmana, A R. (2021). A Pattern of Tolerance Values Transformation by Parents Towards Early Childhood. *Frontiers in Education*, (6), 1-13. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.626680

Sun, J. (2022). A new path for the "film and television +" practical teaching model in the post-epidemic era. *3rd International Conference on Education and Educational Development (EED 2022),* (5), 112-117. https://doi.org/10.54691/bcpep.v5i.1582

Superka, P. ve Johnson, L. (1976). *Values Education: Approaches and Materials.* Social Science Education Consortium. Broadway.

Suryaman, M. (2010). Character Education through Literature Learning. *Jakarta: Cakrawala Pendidikan*, 1 (3), 112-126.

Swimelar, S. (2012). Visualizing International Relations: Assessing Student Learning Through Film. *International Studies Perspectives*, 14(1), 14-38. https://doi.org/10.1111/j.1528-3585.2012.00467.x

Şahin, Ü. (2019). Values and Values Education As Perceived By Primary School Teacher Candidates. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 74-90. https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.6

Şahinkayası, Y., & Kelleci, Ö. (2013). Elementary School Teachers' Views on Values Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (93), 116-120. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.162

Tabachnick ve Fidell, (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.).* Allyn & Bacon/Pearson Education.

Tan, B P., Naidu, N.B.M., & Osman, Z J. (2018). Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *The Journal of Social Studies Research*, 42(2), 119-134. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.004

Tashakkori, A. ve Cresswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Method, 1* (1), 2-8.

Tekin, S. (2019). *İlkokul 4. Sınıflarda etkinlik temelli değer eğitimi yoluyla sorumluluk değerinin kazandırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Temur, N. S. (2019). *Kore Savaşı ve Türk-Amerikan ilişkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi sosyolojik yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tibbitts, F. (2019). Deliberative democratic decision making, universal values, and cultural pluralism: A proposed contribution to the prevention of violent extremism through education. *Prospects*, 48(1-2), 79-94. https://doi.org/10.1007/s11125-019-09444-2

Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.

Tokdemir, M. A. (2016). Değerler mi beceriler mi: tarih öğretiminin amaçlarına ilişkin tarih öğretmen adaylarının görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(3),* 2225-2242.

Topakkaya, A. (2009). Aristoteles'te adalet kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2* (6), 628-633.

Toplin, R B., & Eudy, J. (2002). The Historian Encounters Film: A Historiography. *OAH Magazine of History*, 16(4), 7-12. https://doi.org/10.1093/maghis/16.4.7

Tosun, Y. (2021) Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimini zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşlerinin alınması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Turan, R. (2002). *Kültür alanındaki gelişmeler.* Türkiye Cumhuriyet Tarihi (komisyon). Atatürk araştıma merkezi yayınları. Ankara

Türk Dil Kurumu (2021). https://www.tdk.gov.tr/.

Türkkahraman, M. (2014). Social Values and Value Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* (116), 633-638. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.270

Uçar, F. (2019). İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitimi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (edit.) *Farklı yönleriyle değerler eğitimi.* İçinde (ss. 2-15). Ankara: Pegem yay.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2022). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ülavere, P., & Veisson, M. (2015). Values and Values Education in Estonian Preschool Child Care Institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 108-124. https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0014

Veugelers, W., & Vedder, P. (2014). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 9*(4), 377-389. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1354060032000097262

Walia, S., & Marks-Maran, D. (2014). Leadership development through action learning sets: an evaluation study. *Nurse education in practice, 14*(6), 612-619.

Walker, K., Myers-Bowman, K. & Myers-Walls, J. A. (2003). Understanding war, visualizing peace: Children draw what they know. *Journal of the American Art Therapy Association, 20* (4), 191-200.

Weinstein, P. B. (2001). Movies as the Gateway to History: The History and Film Project. *The History Teacher, 35(1),* 27–48. https://doi.org/10.2307/3054508

Woelders, A. (2007). "It Makes You Think More When You Watch Things": Scaffolding for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom. *The Social Studies,* 98(4), 145-152. https://doi.org/10.3200/tsss.98.4.145-152

Wong, S.S.H., Lim, S W H., & Quinlan, K M. (2016). Integrity in and Beyond Contemporary Higher Education: What Does it Mean to University Students? *Frontiers in Psychology*, (7), 1-6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01094

Wright, M., & Reeskens, T. (2015). The Politics of Patriotism: The Unexplored Link between Policy, Patriotism, and Public Opinion. *National Identity in Motion Conference, ,* https://doi.org/10.2139/ssrn.2652305

Xiao, J., Mao, J., Quan, J., & Qing, T. (2020). Relationally Charged: How and When Workplace Friendship Facilitates Employee Interpersonal Citizenship. *Frontiers in Psychology*, (11), 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00190

Xue-min, G. (2022). The Enlightenment of Value Clarification to the Value Education of College Students. *Curriculum and Teaching Methodology,* 5(13), 18-22. https://doi.org/10.23977/curtm.2022.051304

Xuezhen, J. (2022). Diversified Connotation and Action Promotion of Sustainable Education Leadership Based on Action Learning. *Frontiers in Educational Research,* 5(5), 43-46.

Yaylı, B. (2020) Sevgi değerinin kazanılmasında yaratıcı drama uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yansımaları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Yazıcı, F. (2009). *Yurtseverlik eğitimi: Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin tutum ve algılarına yönelik bir çalışma (Tokat ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Yenilmez, Ö. (2022) Öğretmen adaylarının çocuk haklarını, yardımseverlik değerini ve empati becerilerini algılama düzeylerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yeşil, S (2021) Öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde adalet değeriyle ilgili algı ve tutumları (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Yeşiltaş, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin yayınevi.

Yorulmaz, B. (2016). *Sinema ve din eğitimi.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Zdanevych, L., Сирова, Ю В., Kolosova, S., Pyvovarenko, M., & Kurhannikova, O O. (2020). Instilling the System of Values in Preschool Children in the Cultural and Educational Space. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 5991-5999. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082235

Zeng, X. (2022). Exploring the inner logic of patriotic education for youth in the new era. *Social Sciences & Humanities*, (19), 61-65. https://doi.org/10.54691/bcpssh.v19i.1552

# EKLER

**Deneysel araştırmada kullanılan filmlere ait bazı sahneler**

**Film 1: Ayla (2017)**



Kendisine vatani bir görev tebliğ edilen Süleyman, bu sorumluluğu reddedemeyeceğini yakın çevresine (nişanlısına) açıklamaktadır:

**(Nuran):** *Senin ne işin var ta Kore'de Süleyman?*

**(Süleyman Subay):** *Bak böyle konuşma, ta ordaki insanlar ülkeme, ülkem de bana ihtiyaç duymuş, kaçılır mı bundan?*

**(Nuran):** *Celal kaçıyor ama!*

**(Süleyman Subay):** *ee ben kaçamam, beni de ben yapan bu!*



Filmde yurtseverlik değeri sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu sahnede bir takım insanların binlerce kilometre uzaktan gelip yardıma ihtiyacı olan yabancı insanlara el uzatması, vatanseverlik için çok güçlü bağ oluşturan bayraklar ile gösterilmiştir.



Vatansever bir subay olan Süleyman, Ayla'ya Ankara marşını çok iyi okuması halinde kendisiyle gurur duyacağını belirtiyor:

**(Süleyman Subay):** *Bak, eğer bu marşı iyi öğrenir, herkesten güzel okursan seninle hep gurur duyarım, tamam mı?*

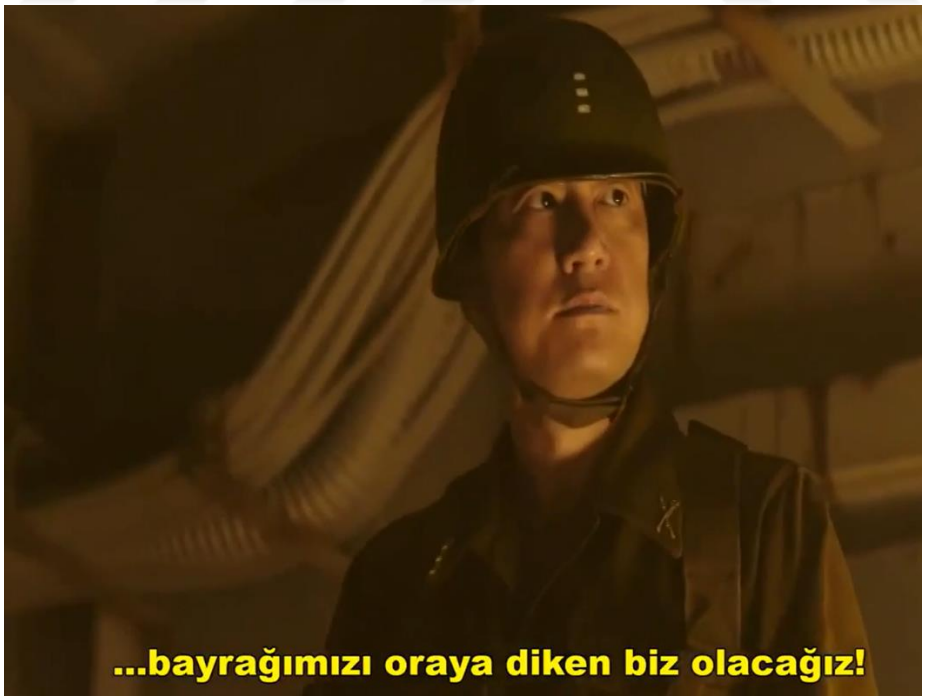
**Film 2: Ön Cephe Filmi (2017)**



**(Komutan):** Askerin ait olduğu yer cephedir, öyle değil mi asker?

**(Er):** Evet efendim, cephedir. Vatan için ölürüm!

**Film 3: Jangsari Savaşı (2017)**



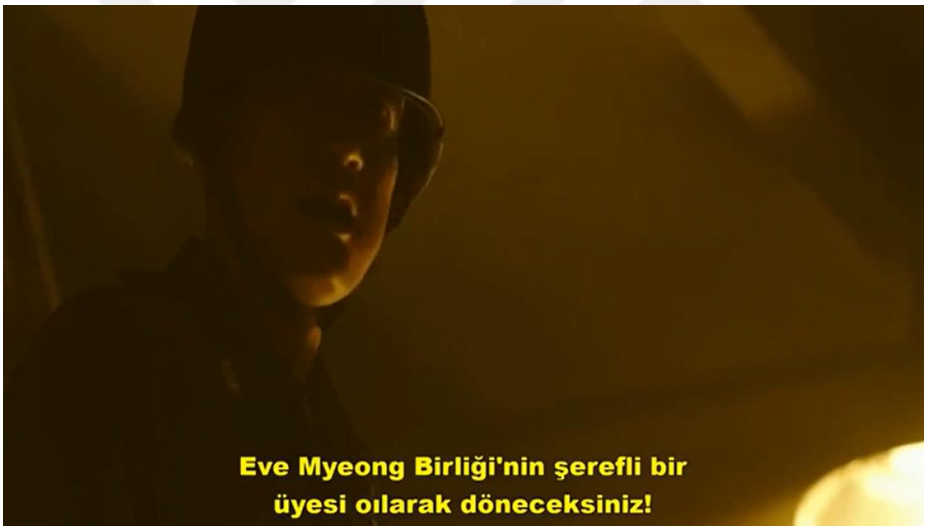
**(Komutan):** Bir saat içinde, saat 04:00'te, Jangsari sahiline iniyoruz! Vurucu timimiz 200 metre ötedeki hakim mevziyi ele geçirecek. BM taarruz uçakları inerken saldırıya geçecek ve ABD savaş gemileri düşmanı topa tutacak. Onlardan destek almamıza rağmen bayrağımızı oraya diken biz olacağız… İlk sizinle kazanacağız. Eve Myeong Birliği'nin şerefli bir üyesi olarak döneceksiniz. Soruyorum size, vatansız yaşayabilir misiniz?

**(Erler):** Hayır, Efendim!

**(Komutan):** Aileniz vatansız yaşayabilir mi?

**(Erler):** Hayır, Efendim!

**(Komutan):** Güzel. Vatanımız ve ailelerimiz için savaşıyoruz! Zaferimiz ve tutkumuz vatandaşlarımızca sonsuza kadar hatırlanacak!

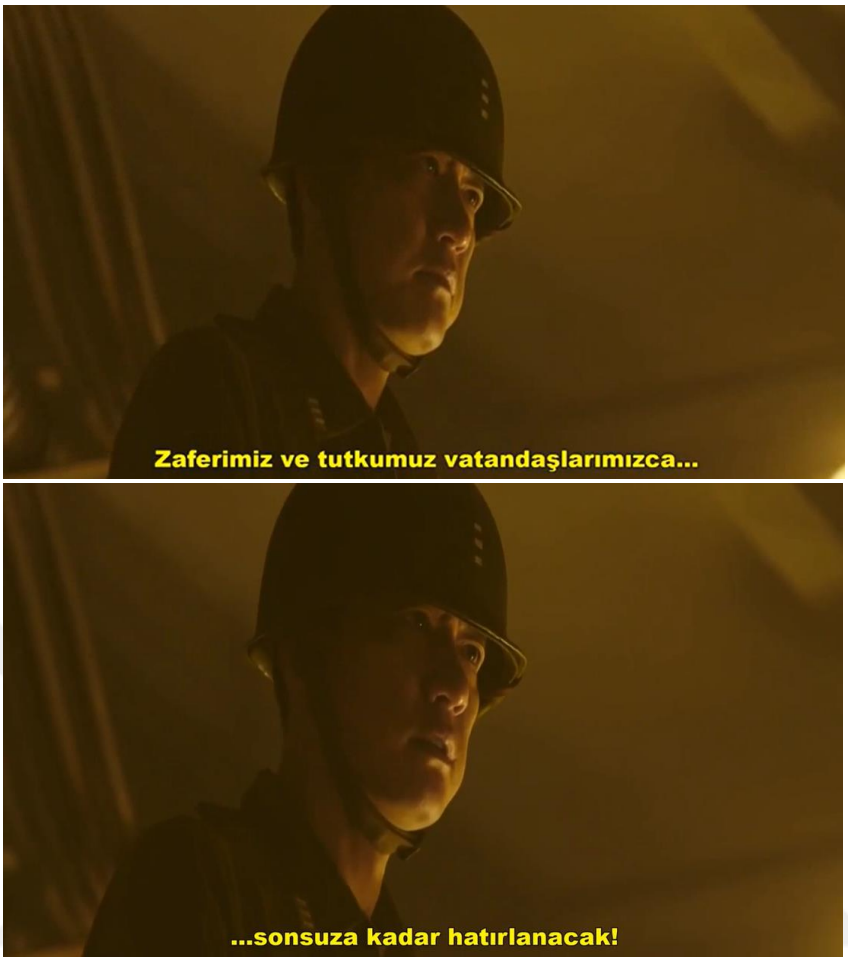



Vatansız yaşayabilir misiniz?


Aileniz vatansız yaşayabilir mi?


Hayır, efendim!


Güzel, vatanımız ve ailelerimiz
için savaşıyoruz!




Filmin son sahnelerinde kendilerini ülkeleri için feda eden asker davranışları ile vatanseverlik değerine değinilmiştir.



**Film 4: Kuzey Operasyonu (2017)**



Bu sahnede ülkesini kurtarmak üzere canını hiçe sayarak savaşan 16 yaşında bir genç görünmektedir. Kendisini cephede bulan ABD askerlerine emir verilmediği için cepheden kaçmadığını anlatmıştır. Bunu ABD komutanının sözlerinden anlıyoruz.

**(Komutan):** Kore'de savaş çıktıktan 2 gün sonra hasar tespiti yapmak için Tokyo'dan yola çıkarak gizli bir gezinti yaptım. Hendeklerde tek başına duran genç bir koreli çocuğa rastladım. Aşağı yukarı 16 yaşlarındaydı. Ne silahı vardı ne gömleği! Tüm diğer kuvvetler geri çekilmişti. Şaşırdım, *burada ne işin var?* diye sordum ona. Bana verdiği cevap; "*kimse gitmemi emretmedi efendim"* oldu. Vatanseverliği beni çok etkiledi. Ona *"ne istersen sana vereceğim"* dedim. Gözlerindeki ateşle bana baktı ve dedi ki: *"bana bir silah ve mermi verin efendim".* Bana bir silah ve mermi ver! O çocukla ortak bir yanımız vardı: İkimiz de askerdik. Aynı emele sahip iki asker! Zafer! O zaman anladım, bu çocuğun ülkesini kurtarmak zorundaydım.

## EK 1. Yurtseverlik Ölçeği

**Değerli Öğrenciler;**

Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen seçeneği işaretleyiniz. Hiçbir sorunun doğru yada yanlış cevabı **YOKTUR.** Cevaplar öğrencilerin yurtseverlik kavramına ilişkin eğilimini ortaya çıkarma amacını taşımaktadır. Lütfen kağıdın hiçbir yerine isim, numara gibi kişisel bilgilerinizi **YAZMAYINIZ.** **HİÇBİR SORUYU BOŞ BIRAKMAYINIZ!**

| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kuvvetle Katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| 1)Türkiye'yi tüm kalbiyle desteklemeyen insanlar başka bir yerde yaşamalıdır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2)Türkiye, hemen hemen her zaman haklıdır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3)Haklı ya da haksız olsun ülkemi desteklerim | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4)Türkiye'nin Kıbrıs politikasını protesto edenler Türkiye karşıtıdır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5) Türkiye'nin politikalarına karşı protesto ve gösteri yapanlar büyük ölçüde zeki, sorumluluk sahibi ve iyi insanlardır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6)Türkiye'nin politikalarının hemen her zaman ahlaken doğru olduğuna inanıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7)Bir başka ülke, hakkında çok az şey bildiğim bir konuda Türkiye'nin önemli bir politikasıyla görüş ayrılığına düşerse, ille de ülkemin yaklaşımını desteklemem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8)Türkiye'nin politikalarını sırf benim ülkemin politikaları olduğu için desteklerim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9)Insanlar sürekli olarak Türkiye'de bir şeylerin akışını değiştirmeye çalışmamalıdır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10)Dünyada Türkiye'ye yönelik zaten çok fazla eleştiri varken, biz yurttaşlar da onu eleştirmemeliyiz. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11) Bu ülkeyi eleştirmek Türkiye karşıtlığıdır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12)Bu ülkeyi eleştirenler de dahil, tam bir konuşma özgürlüğüne sahip olmalıyız. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13)Türkiye'ye mensup olduğum için onun bazı eylemleri beni üzer. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14)Insanlar, bu ülkeyi olumlu bir yöne doğru hareket ettirmek için çok çalışmalıdır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15)Eğer Türkiye'yi seviyorsan onun sorunlarının farkına varmalı ve onları düzeltmeye çalışmalısın. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16)Eğer Türkiye Cumhuriyetini eleştirirsem, bunu ona olan sevgimden dolayı yaparım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 17)Ülkeme önem verdiğim ve onu geliştirmek istediğim için Türkiye'nin bazı politikalarına karşı çıkarım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 18)Türkiye'ye olan sevgimi olumlu değişim çabalarını destekleyerek gösteririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 19)Ülke sevgim, popüler fakat yıkıcı olabilecek politikalara karşı çıkmamı gerektirir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 20)Ülkemin güçlü olması kadar haklı olmasına da önem veririm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

## EK 2. Savaş ve Barış Ölçeği

| İFADELER | (1)Kesinlikle katılmıyorum | (2) Katılmıyorum | (3) Kararsızım | (4) Katılıyorum | (5) Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.İnsanın savaşçılık özelliği ile doğduğuna inanırım. | | | | | |
| 2.Savaş ilan edildiğinde bütün ulus savaşa destek vermelidir. | | | | | |
| 3.Savaşlara katılan birisinin insanlığa olan güveninin azalacağını düşünürüm. | | | | | |
| 4.Savaşların haklı nedenleri olduğuna inanırım. | | | | | |
| 5.Ordumuz "Barışa" katkı sağlamak için dünyada çatışma yaşanan bölgelere yardım elini uzatmalıdır. | | | | | |
| 6.Savaşlarda, insanların kazandıklarının, çektikleri acılara değmediğini düşünürüm. | | | | | |
| 7.Tarih derslerimizde "kahramanlıkla" beraber barışın önemini de öğrenmeliyiz. | | | | | |
| 8. Savaşı kaybedenin de kazananın da savaştan zarar gördüğüne inanırım. | | | | | |
| 9. Uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun "Savaş" olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 10. Liselerdeki tarih derslerimiz, dünya barışına katkı sağlayabilecek niteliktedir. | | | | | |
| 11. İnsanoğlu savaşı ortadan kaldıracak kadar güçlü değerlere sahiptir. | | | | | |
| 12. Savaşın insan hayatını sebepsiz yere harcamak olduğuna inanırım. | | | | | |
| 13.Tarih derslerimizde ülkemizin "Dostlarını" ve "Düşmanlarını" öğrenmeliyiz. | | | | | |
| 14.Kazanan için de kaybeden için de savaşta harcanan zaman, kaybedilmiş bir zamandır. | | | | | |
| 15. Bir insanın hayatta ulaşabileceği en yüce değer savaş meydanında kazandığı şeref ve şandır. | | | | | |
| 16. Savaşların, Tanrının takdiri olduğuna inanırım. | | | | | |
| 17. Şartlar ne olursa olsun, savaş ilan edildiğinde ülkemizin hizmetine koşmamız gerekir | | | | | |
| 18.Savaşların hepsinin kötü olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 19.Tarihteki en büyük kahramanlarımız zafer kazanan askerlerimizdir. | | | | | |
| 20. "Savaş" son çare olana kadar "Barışın" taraftarı olmalıyız | | | | | |
| 21.Ülkemizdeki parklara ve halka açık yerlere, savaş kazanan askerlerimizin isimlerinin verilmesinin önemli olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 22.Savunma savaşına katılmak yurttaşların görevidir | | | | | |
| 23. Barışa katkı sağlayan insanların "Kahraman" ilan edilmesi gerektiğine inanırım | | | | | |
| 24. "Vatanseverlik" gibi yüce duyguların, savaşlardan doğduğuna inanırım. | | | | | |
| 25.Savaşların zararlı olduğunu düşünürüm | | | | | |
| 26.Tarih derslerimizde barışın önemini öğrenmeden önce, iyi bir "Vatansever" olmayı öğrenmeliyiz | | | | | |
| 27. "Savaş" bir milletin eğitimli insanlarını harcar | | | | | |
| 28.Tarih derslerimizde savaşlar kadar; "Antlaşmaları" da öğrenmeliyiz. | | | | | |
| 29. Tarih öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayabileceğine inanırım. | | | | | |
| 30. "Savaşlar" başka savaşlara yol açacak düşmanlıklara neden olurlar | | | | | |
| 31. İnsanoğlu uygarlaştıkça, "Savaşların" yerini "Barış" alacaktır | | | | | |
| 32. Bütün erkekler, sava ş kararı alındığında savaşa katılmaya gönüllü olmalıdır. | | | | | |
| 33. Barışların hepsinin iyi olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 34. Dünyadaki "Barış" taraftarı insanların ve kurumların" gelecekteki "Savaşları" önleyeceğine inanırım. | | | | | |
| 35. İnsanlık gelecekte tamamen "Barış" dolu bir dünyada yaşayacaktır. | | | | | |
| 36. "Savaş" isteyen ülkelerin ve liderlerinin cezalandırılması gerektiğine inanırım. | | | | | |
| 37. Zengin ve fakir ülkeler arasındaki gelir farkının azaltılması dünyada "Barışın" sağlanmasına katkı sağlayacaktır. | | | | | |
| 38. Savaşlar milyonlarca suçsuz insana acı getirir. | | | | | |
| 39. İnsanların dinlerinin çağrısına uyması dünya barışına hizmet edecektir. | | | | | |
| 40. Savaşlarda kazanılan başarıların; bütün başarılardan daha üstün olduğuna inanırım. | | | | | |

## EK 3. MEB Uygulama İzni

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-84269404 18/09/2023
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Leyla AKCAN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 22.08.2023 tarihli ve 727836 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Tarih Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Leyla AKCAN Doç.Dr. Togay Seçkin BİRDUDAK'ın danışmalığında yürüttüğü "Tarih Derslerinde Filmlere Değer Eğitim: Kore Savaşı Filmlerinin Lise Öğrencilerinin Kök Değerleri Kazanmasına Etkisi" konulu tez çalışma isteği kapsamında, ekli listede isimleri belirtilen İlimiz Şehitkamil İlçesindeki lise öğrencilerine yönelik anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, ekli listede isimleri belirtilen İlimiz Şehitkamil İlçesindeki lise öğrencilerine yönelik anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Ayhan SARI
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
Murat AKYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.

**GAZİANTEP VALİLİĞİ**

**İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

**ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

| ARAŞTIRMA SAHİBİNİN | |
|---|---|
| İl MEM Evrak Sayısı | 82059603 |
| Adı-Soyadı | Leyla AKCAN |
| Kurum / Üniversite | Gazi Üniversitesi |
| Araştırma Yapılacak İl(ler) | Gaziantep |
| Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi | Gaziantep İl Milli Eğitime Bağlı Şehitkamil İlçe Milli Eğitime Bağlı Liselerdeki Öğrencileri |
| Araştırmanın konusu | Tarih Derslerinde Filmlerle Değer Eğitimi ; Kore Savaşı Filmlerinin Lise Öğrencilerinin Kök Değerleri Kazanmasına Etkisi |
| Üniversite / Kurum onayı | Var |
| Araştırma/proje/ödev/tez önerisi | Var |
| AY-SE Başvuru Formu | Var |
| Başvuru Taahhütnamesi | Var |
| Araştırma Yapılması Planlanan Okul Listesi | Var |
| Veri Toplama Araçları | 1- Araştırma Soruları |
| Veri Toplama Araçları Kullanım İzni | Var . |
| Etik Kurul Onayı | Var |
| Veli İzin Formu | Var |
| Görüş istenen Birim/Birimler | - |

**KOMİSYON GÖRÜŞÜ**

Bu araştırma izin isteği komisyonumuzca Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 21.01.2020 tarihinde yayımlanan 2020/2sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında bu veri toplama araçlarının Gaziantep İl Milli Eğitime Bağlı Şehitkamil İlçe Milli Eğitime Bağlı Liselerdeki Öğrencileri üzerinde okul idaresinin gözetiminde, gönüllülük esasına göre, eğitim öğretim sürecini aksatmadan uygulanması uygun görülmüştür.

Gaziantep İl Milli Eğitime Bağlı Tüm Ortaokullardaki Öğretmenler Araştırmacı yapılan araştırmanın iki örneğini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.

| Komisyon kararı | Oybirliği ile İzin Verilmiştir. |
|---|---|

**KOMİSYON**

| Komisyon Başkanı | Üye | Üye |
|---|---|---|
| Mehmet Ali TİRYAKİOĞLU | Gülsah KEBAY | [illegible]ay ÇEVİK |
| İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı | Öğretmen | Öğretmen |

## EK 4. Etik Kurul İzni

**Evrak Tarih ve Sayısı: 08.05.2023-E.650804**

**T.C.**
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**
**Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-650804 08.05.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

**Dağıtım Yerlerine**

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Leyla AKCAN'ın, Doç.Dr.Togay Seçkin BİRBUDAK'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Tarih Derslerinde Filmlerle Değer Eğitimi: Kore Savaşı Filmlerinin Lise Öğrencilerinin Kök Değerleri Kazanmasına Etkisi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **21.02.2023** tarih ve 03 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 586

**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**
**Komisyon Başkanı**

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## EK 5. Film Gözlem Formu A

**DOKÜMAN İNCELEME/BELGESEL TARAMA/FİLM GÖZLEM FORMU**

***Film Adı:*** ........................................

***Yapım yılı:*** ...........................

**ODAKTAKİ DURUM:**

- ☐ Milli Değer
- ☐ Tarihi bilinç
- ☐ Mücadele
- ☐ Diğer............................................................................................

**TÜRÜ:**

- ☐ Drama
- ☐ Tarihi film
- ☐ Belgesel
- ☐ Bilim Kurgu
- ☐ Kitaptan uyarlama
- ☐ Diğer......................................

**DEĞERLER:**

*Kök Değerler*

- ☐ Adalet
- ☐ Dostluk
- ☐ Dürüstlük
- ☐ Öz Denetim
- ☐ Sabır
- ☐ Saygı
- ☐ Sevgi
- ☐ Sorumluluk
- ☐ Vatanseverlik
- ☐ Yardımseverlik

***Yönetmen:*** ........................................

***Senarist:*** ........................................

**DEĞERLERİN AKTARILMA ŞEKLİ**

- ☐ Savaş durumu
- ☐ Ana karakterin davranışları
- ☐ Toplumun değer yargıları
- ☐ Toplumun ileri gelenleri
- ☐ Anne Baba yoluyla
- ☐ Sosyo-kültürel altyapı
- ☐ Diğer..............................................................................................

**KARAKTERİN NİTELİKLERİ**

*Sektör*

- ☐ Sivil
- ☐ Memur
- ☐ Askeri
- ☐ Bilinmiyor
- ☐ Diğer..............................................................................................

*Sahnenin Geçtiği Bölge*

- ☐ Kent merkezi
- ☐ Kırsal
- ☐ Banliyö
- ☐ Elit
- ☐ Küçük yerleşim
- ☐ Diğer..............................................................................................

**ÖZET**

**NOTLAR** ........................................

........................................

## EK 6. Film Gözlem Formu B

**Film Adı:** **Yönetmen:** **Yıl Aralığı:** **Toplam Süre:**

| Değer | Tespit edildi mi? | | Betimsel Veri |
|---|---|---|---|
| | Evet | Hayır | |
| Adalet | | | |
| Dostluk | | | |
| Dürüstlük | | | |
| Öz Denetim | | | |
| Sabır | | | |
| Saygı | | | |
| Sevgi | | | |
| Sorumluluk | | | |
| Vatanseverlik | | | |
| Yardımseverlik | | | |

**EK 7. Değerler**

| DEĞERLER | DEĞERLERLE İLİŞKİLİ TUTUM VE DAVRANIŞLAR |
|---|---|
| **ADALET** | Adil olma, Eşit davranma, Paylaşma |
| **DOSTLUK** | Diğerkâmlık, Güven duyma, Sadık olma, Vefalı olma, Yardımlaşma |
| **DÜRÜSTLÜK** | Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, Etik davranma, Güvenilir olma, Sözünde durma |
| **ÖZ DENETİM** | Davranışlarını kontrol etme, Davranışlarının sorumluluğunu alabilme, Öz güven sahibi olma |
| **SABIR** | Azimli olma, Tahammül etme |
| **SAYGI** | Alçakgönüllü olma, Başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme |
| **SEVGİ** | Aile birliğine önem verme, Fedakârlık yapma |
| **SORUMLULUK** | Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma |
| **VATANSEVERLİK** | Çalışkan olma, Dayanışma Kurallara ve kanunlara uyma Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, Toplumu önemseme |
| **YARDIMSEVERLİK** | Cömert olma, Fedakâr olma, İş birliği yapma, Merhametli olma, Misafirperver olma Paylaşma |
| **Kaynak**: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf | |

**EK 8. Film Kontrol Listesi**

| Kontrol maddesi | Evet | Hayır |
|---|---|---|
| 1. Film, Türk Milli Eğitimi'nin ve ilköğretimin /ortaöğretimimin/ yükseköğretimin genel amaç ve ilkelerine uygun mu? | | |
| 2. Filmin içeriği kazanımların edinilmesini destekliyor mu? | | |
| 3. Filmde yer alan sahneler, genel ahlaka uygun mu? | | |
| 4. Filmin dili genel ahlaka ve öğrencilerin yaş düzeylerine uygun mu? | | |
| 5. Filmde kullanılan dil, kostüm, dekor, aksesuar döneme uygun mu? | | |
| 6. Şiddet sahnelerinden kaçınılmış mı? | | |
| 7. Film tarihi gerçeklerle örtüşüyor mu? | | |
| 8. Filmdeki zaman, işlediğiniz konunun geçtiği zamanla örtüşüyor mu? | | |
| 9. Film öğrenci seviyesine uygun mu? | | |
| 10.Filmde sebep-sonuç ilişkisi iyi işlenmiş mi? | | |
| 11.Filmin süresine dikkat ettiniz mi? | | |
| 12.Film hakkında yazılan (gazete, dergi, internet haberi) yazıları okudunuz mu? | | |
| 13. Adalet, ahlak, erdem gibi kavramların önemi vurgulanıyor mu? | | |
| 14. Öğrencilerde konuyla ilgili merak duygusu uyandırıyor mu? | | |
| **Kaynak:** Öztaş, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Filmlerin Kullanımı. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Safran, M. (Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık. | | |



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*