

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİNİN BELİRLENMESİ VE
SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİSANUR CEBECİ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU UZUNKOL

AĞUSTOS 2020

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİNİN BELİRLENMESİ VE
SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİSANUR CEBECİ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU UZUNKOL

AĞUSTOS 2020

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

14.08.2020

NİSANUR CEBECİ

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında bana rehberlik eden, araştırmanın başından sonuna kadar beni hoş görüyle karşılayan ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen danışmanım Saygıdeğer Hocam Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL'a çok teşekkür ederim. Görüş ve önerileriyle araştırmama katkı sağlayan değerli jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Fatma SAPMAZ ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU'ya çok teşekkür ederim. Yüksek lisans süreci boyunca her zaman yanımda olup beni destekleyen kardeşlerim Sema CEBECİ, Furkan CEBECİ ve İrem CEBECİ'ye teşekkür ederim. Her koşulda yanımda olan, tüm zorluklarda desteğini her zaman yanımda hissettiğim hayat arkadaşım Serkan AKMANLAR'a gönülden teşekkürlerimi sunarım. Son olarak beni her zaman ileriye götüren, yol gösteren ve her fırsatı önüme sunan sevgili annem Sevim CEBECİ ve sevgili babam Cihan CEBECİ' ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nisanur CEBECİ

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİNİN BELİRLENMESİ VE SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nisanur CEBECİ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr.Üyesi Ebru UZUNKOL

Sakarya Üniversitesi, 2020

Bu araştırmanın amacı, ilkokul düzeyindeki çocukların değer tercihlerini belirlemek ve değer tercihlerinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir.

Bu araştırma betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Sakarya ilinde faaliyet gösteren ilkokullarda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 250 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 7-11 arasında değişmekte olup 131'i kız (%52,4) ve 119'u erkek (%47,6) öğrencidir. Veri toplama aracı olarak Schwartz'ın Temel İnsani Değerler Teorisine (TBHV) dayanarak Döring tarafından geliştirilen ve Acun Kapukıran ve Gündoğan (2018) Türkçe'ye uyarlanan Resim Tabanlı Değer Araştırma Ölçeği (PBVS-C) kullanılmıştır. Modeli oluşturmak için çok boyutlu Ölçeklendirme analizleri (YTH) kullanılmıştır. İkili değişkenlerin karşılaştırmasında bağımsız t testi analizi ve ikiden fazla değişkenlerin karşılaştırılmasında Varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

Veri analizi sonucunda erkek öğrencilerin kendini aşmışlık boyutunda kız öğrencilere oranla daha yüksek puanlar aldıkları, anne baba eğitiminin ise değer tercihi üzerinde farklılaşmaya yol açmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan, tüm boyutlar arasında anlamlı bir negatif korelasyon bulunmuştur. Araştırmanın, kullanılan resimlerin Türk kültürüne göre yeniden revize edilerek yenilenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Evrensel değerler, Schwartz'ın temel insani değerler teorisi, Çocuklar İçin Resim Tabanlı Değer Anketi, çok boyutlu ölçeklendirme.

ABSTRACT

DETERMINATION OF THE VALUE PREFERENCES OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN AND ANALYSIS OF THEIR VALUE PREFERENCES IN TERMS OF SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIOUS VARIABLES

Nisanur CEBECİ, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ebru UZUNKOL

Sakarya University, 2020

The aim of this study is to determine the value preferences of elementary school children and to investigate whether their value preferences differ according to various variables.

This study was designed according to descriptive scanning model. The universe of the study consists of students studying in primary schools in Sakarya. The sample consists of 250 elementary school students determined by simple random sampling technique. The ages of the students participating in the study vary between 7-11 and 131 of them are female (52.4%) and 119 of them are male (47.6%). The Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C) developed by Döring based on Schwartz's Theory of Basic Human Values (TBHV) has been used. Multi-dimensional Scaling analyses (MDS) has been used to create the model. Independent t test analysis has been used to compare two variables and ANOVA test has been used to compare more than two variables.

The data analysis showed that values did not conform to the Schwartz's theoretical structure and were settled in different locations. It has been found that male students give more importance to self-transcendence dimension than female students, and parent education has no effect on value choice. On the other hand, a significant negative correlation has been found between all dimensions. After the pictures used in the research have been revised according to Turkish culture, it is recommended to renew the study.

Key Words: Universal values, Schwartz's Theory of Basic Human Values (TBHV), Picture-Based Value Survey for Children, multi-dimensional scaling.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın amacı ve önemi.....	2
1.2. Problem cümlesi	3
1.3. Alt problemler	4
1.4. Sayıtlılar	4
1.5. Araştırmanın sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II	5
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Değer kavramının tanımı ve tasnifi	5
2.2. Değer tercihini etkileyen faktörler.....	14
2.3. Değerler eğitimi.....	17
2.4. Değer öğretimi yaklaşımları	23
2.4.1. Değer telkini	24
2.4.2. Değer açıklama	26

2.4.3. Değer analizi.....	27
2.4.4. Ahlaki muhakeme.....	28
2.4.5. Eylem yolu ile öğrenme.....	30
2.4.6. Karakter eğitimi.....	30
2.5. İlgili araştırmalar	32
BÖLÜM III.....	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	35
3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi	35
3.3. Verilerin toplanması	37
3.4. Verilerin analizi	40
BÖLÜM IV	43
BULGULAR	43
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	43
4.1.1. İlkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin neler olduğuna ilişkin bulgular.....	43
4.1.2. İlkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	47
4.1.3. İlkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin anne eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	50
4.1.4. İlkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin baba eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	56
4.1.5. İlkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin öğrenim görülen okul konumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular	61
BÖLÜM V.....	66
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Sonuç ve tartışma	66
5.2. Öneriler.....	71

KAYNAKLAR.....	72
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Schwartz'ın 10 değer silindiri (Schwartz ve Sagiv, 1995).	12
Şekil 2. Değerlere ilişkin figürlerin yapıştırıldığı şablon	38
Şekil 3. MDS analizi başlangıç konfigirasyonu (Döring, 2008)	41
Şekil 4. Tüm figürler için MDS analizi. Stres 1:0,32	43
Şekil 5. Tüm değerler için MDS analizi. Stres 1:0,28	44
Şekil 6. Tüm boyutlar için MDS analizi. Stres 1:0,14	45

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Rokeach'ın amaç ve araç değerleri listesi (Rokeach ve Regan, 1980)	8
Tablo 2. Schwartz'ın (1992) 10 değer tipinin tanımı ve kapsamı (Schwartz, 1994).....	10
Tablo 3. Kohlberg'e göre ahlaki gelişim basamakları.....	29
Tablo 4. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler	35
Tablo 5. Değerlere karşık gelen figürler.....	39
Tablo 6. Başlangıç konfigirasyonu (Döring, 2008).....	41
Tablo 7. Boyutlara ilişkin tanımlayıcı bilgiler	46
Tablo 8. Boyutlar arasındaki korelasyon.....	47
Tablo 9. Değer gruplarının cinsiyete göre farklılaşma durumları	47
Tablo 10. Cinsiyetin değerler üzerindeki farklılaşma durumları.....	48
Tablo 11. Anne eğitiminin boyutlar üzerindeki farklılaşma durumları.....	50
Tablo 12. Anne eğitiminin değerler üzerindeki farklılaşma durumları	52
Tablo 13. Baba eğitiminin boyutlar üzerindeki farklılaşma durumları	56
Tablo 14. Baba eğitiminin değerler üzerindeki farklılaşma durumları	58
Tablo 15. Okulun boyutlar üzerindeki farklılaşma durumu	62
Tablo 16. Okulun değerler üzerindeki farklılaşma durumu	63

KISALTMALAR

AC	: Başarı
BE	: Yardımseverlik
CO	: Uyum
HE	: Hazcılık
M.Ö.	: Milattan Önce
MDS	: Çok Boyutlu Ölçeklendirme
PBVS-C	: Çocuklar İçin Resim Tabanlı Değer Araştırması
PO	: Güç
SD	: Öz Yönetim
SE	: Güvenlik
ST	: Uyarılma
THBHV	: Temel İnsani Değerler Teorisi
TR	: Geleneksellik
UN	: Evrensellik
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YDEP	: Yaşayan Değerler Eğitim Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Değerler genellikle nesnelere, fikirlere, pratik ya da ahlaki ideallere, gerçeklere, aksiyon kalıplarına, karakter özelliklerine atfedilen ya da ahlaki açıdan iyi düşünülmüş özellikler ya da nitelikler olarak tanımlanır. Bir toplumun genel yapısı değerlere göre şekillenir ve her biri farklı ağa sahip değerler ağına değer hiyerarşisi denir (Aydın, 2011, s. 43-44). Toplumlar söz yapıyı koruyabilmek için değerlerin çağa ayak uydurabilmesini sağlamak ve aynı zamanda temel yapısını koruyarak gelecek kuşaklara aktarmak durumundadır.

Genel olarak değerlerin aktarılması konusunda en önemli noktanın sosyalleşme olduğu söylenebilir. Ancak sosyalleşme tek başına çocukların değerleri edinmesine yardımcı olmayabilir ya da bazı toplumsal değişimlerden etkilenebilir. Söz konusu toplumsal değişimlere bağlı olarak değer algıları ya da değerlerin önem sıralamaları da yer değiştirebilir (Özensel, 2003, s. 235-236).

Bireysel ve toplumsal değerlerin mevcut durumuna ve gelişimine ilişkin atıflar her geçen gün yeni bir boyut kazanmakta ve özellikle evrensel kabul edilen değerlerin gelecek kuşaklara aktarımı daha da önemli hale gelmektedir. Bu sebeple hem Türkiye’de hem de dünyada değerler artık formal eğitimin önemli parçası haline gelmiş ve bilimsel anlamda da ciddi bir araştırma alanı olarak görülmeye başlanmıştır. Değerler ve eğitimi ile ilgili olarak eğitimin tüm kademelerindeki paydaşlar ile ciddi araştırmalar yürütülmektedir. Elbette ilkökul çağındaki çocuklar ile de ülkemizde ve dünya çapında yürütülen birçok araştırma ve uygulanan birçok proje bulunmaktadır (Koca, 2020; Aydın, 2019; Yıldırım, 2018; Kapan, 2014; Akbaş, 2008, s. 9-27).

Değerler eğitiminin etkili bir şekilde yürütülmesi için üzerinde durulması gereken en temel konu elbette değerlerdir. Bu sebeple, insanın hayatında aldığı kararların en önemli dayanağı olan değerleri anlamak, onları tanımlamak ve sınıflandırmak için birçok bilimsel araştırma söz konusudur (Hofstede, 2001; Inglehart ve Baker, 2000; Rokeach, 1973; Schwartz, 2006a; Triandis, 1985). Bilim insanlarının değer kavramını açıklamaya ilişkin çabaları, örneğin sosyal ilişkiler ve grup üyelikleri, ahlaki davranışlar, politik kararlar, dindarlık, tüketici alışkanlıkları, çevre bilinci, mesleki seçimler, çocuk yetiştirme hedefleri ve ebeveynlik gibi çeşitli alanlardaki değerlerin etkisine ilişkin bulgular ile zenginleştirilmiştir (Bardi ve

Schwartz, 2003; Grusec ve Kuczynski, 1997). Değerler sosyal ve kişisel organizasyon ve değişimi açıklamak için her zaman çok önemli olmuştur (Schwartz, 2012, s. 3). Değerler bu araştırmalarda bir taraftan ulaşılmak istenen ve bunun için çaba harcanan, insan davranışlarına, seçimlerine veya bu davranış ve seçimlerin değerlendirilmesine yön veren inançlar olarak görülürken (Schwartz, 1999; Schwartz ve Saving, 1995), diğer taraftan herhangi bir davranışın sosyal çevrelerce kabul edilebilir olup olmadığına yönelik kalıcı inançlar (Rokeach ve Regan, 1980) olarak kabul edilmektedir.

Değerlere ilişkin en etkili teorilerden biri Schwartz (1992, 1994a) tarafından geliştirilmiştir ve araştırmada Schwartz tarafından geliştirilen sınıflama kullanılmıştır. Şöyle ki Schwartz (1992), her biri merkezi motivasyonel hedefi karakterize edilebilecek 10 genel motivasyonel değer türü tespit etmiştir. Bunun ötesinde, Schwartz, karşılıklı ilişki düzeylerine göre belirlenen 10 değer tipi arasındaki dinamik ilişkileri dairesel bir düzenleme içerisinde önermiştir (Shwartz, 1992).

Schwartz tarafından ortaya konan bu model pek çok araştırmada kullanılmıştır ki bunlardan bir tanesi de konumuz açısından da yüksek öneme sahip olan ve Döring (2008) tarafından doktora araştırmasında çocuklar için geliştirilen Resim Tabanlı Değer Araştırma Ölçeği (PBVS-C) olmuştur. Döring bu ölçeği geliştirirken Schwartz Değer Araştırması (SVS; Schwartz, 1994b) veya Portre Değerleri Anketi (PVQ; Schwartz ve diğerleri, 2001) gibi ölçeklerden esinlenmiştir. Bununla birlikte Schwartz (1992) tarafından ortaya koyulan bu yapıya ilişkin ölçek farklı ülkelere uyarlandığı gibi Kağıtçıbaşı ve Kuşdil (2000) tarafından da Türkçe'ye uyarlanmıştır. Diğer taraftan yine Döring (2008) tarafından geliştirilen ölçek Kapıkıran ve Gündoğan (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı Schwartz (1992) tarafından yapılan sınıflamaya uygun olarak geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanan A Resim Tabanlı Değer Araştırma Ölçeği (PBVS-C) aracılığıyla ilkökul dönemindeki çocukların değer tercihlerini incelemektir.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Zihinsel gelişim üzerine yaptığı araştırmanın bir sonucu olarak, Jean Piaget 1966'da çocuklukta edinilen biçimsel düşüncenin yetişkinlikte yaşam planları üzerinde etkili bir önkoşul olduğunu da açıklamaktadır (Özakupınar, 2016). Değer edinimi ya da kişiliğin belirli değerler etrafında şekillenmesi de çocukluk döneminde başlamaktadır ve zihinsel gelişimin bir parçasıdır.

Bu araştırmanın amacı ilkokul dönemindeki çocukların değer algılarını belirlemek ve cinsiyet, okul konumu, anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaşma durumunu ortaya koymaktır. Araştırmanın odaklandığı değerler toplumun hali hazırda sahip olduğu değer yargılarından ziyade evrensel kabul edilen değerlerdir. Bu araştırma ile evrensel değerlerin ilkokul çağındaki çocuklara yansımalarının mercek altına alınacağı düşünülmektedir.

Araştırma Türkiye'deki değer gelişiminin çocuk yaştaki kişiler özelinde irdelenmesi adına önemlidir. Çünkü geleceğin mimarları olan çocuklardaki değer gelişiminin belirlenmesinin geleceğin nasıl şekillenebileceği konusunda da ipuçları verebileceği düşünülmektedir. Daha önce de vurgulandığı üzere değerler nesilden nesile aktarılırken kuşaklar arası çatışmalar olası bir durumdur. Ortaya konan bu araştırma toplumun içinde bulunduğu değer yargıları ya da evrensel değerlere atfedilen önem ile gelecek kuşağın aynı değerlere yaklaşımını ortaya koyacaktır. Bu gerçeklik araştırmayı daha önemli kılmaktadır çünkü çocukların değer gelişiminin anlaşılabilmesi gelecek hakkında önemli ipuçları verebilecektir.

Araştırmanın önemli olduğu bir diğer husus Döring (2008) tarafından geliştirilen resim temelli bir ölçeğin Türkiye'de farklı bir örneklemede kullanılmasıdır. Resim temelli değerler ölçeği Türkiye'de çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır (Kapıkıran ve Gündoğan, 2016; Özvanlıgil, 2013). Bu araştırma diğer araştırmalardan ilk olarak ölçeğin uygulandığı bölge ve şehir açısından farklılaşmaktadır. Bununla birlikte çocukların değer algılarının farklı konumlarda yer alan okullara göre ve baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyması bakımından da diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır.

Schwartz (1992) tarafından da ortaya koyulan ve dünya genelinde geçerli olduğu varsayılan evrensel değerlerin Türkiye'deki algılanış biçimlerini anlama noktasında ortaya koyulan her araştırma önemli görülmektedir. Nitekim araştırma da detaylandırılacağı üzere Schwarz tespit ettiği 10 değeri dört boyutta sınıflandırmıştır. Daha önce yapılan resim temelli araştırmalarda ya boyutlar ya da değerler üzerinden analizler yapılmıştır. Bu araştırmada hem boyutlar hem de değerler üzerinde çocukların değer algılarının değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmıştır.

1.2. Problem cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi "ilkokul öğrencilerinin değer tercihleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Alt problemler

- İlkokul öğrencilerinin değer tercihleri nelerdir?
- İlkokul öğrencilerinin değer tercihleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul öğrencilerinin değer tercihleri öğrenim görülen okul konumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul öğrencilerinin değer tercihleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul öğrencilerinin değer tercihleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Sayıtlar

Araştırmada ilkokul 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin ölçekleri içtenlikle cevaplandıkları ve cevaplarının gerçek algılarını yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın sınırlılıkları

1. Araştırma Sakarya İlinde yer alan okullarla sınırlıdır.
2. Araştırma ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlkokul Öğrencisi: İlkokul kurumlarında eğitim gören öğrenciyi ifade etmektedir.

Değer: Bir bireyi işaret eden ya da bir grubu karakterize eden ve davranışların türünü, aracını ve amacını etkileyen belirgin ya da imalı konseptlerdir (Kluckhohn (1951, s. 395)

Değer Tercihi: Kişinin içinde bulunduğu şartlara bağlı olarak var olan değerlerden biri ya da birkaçına yönelmesi (Tanıt, 2007).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, tez araştırması kapsamında ele alınan bir dizi kavramın analizi yapılacaktır. Değer kavramı etraflıca tanımlandıktan sonra sınıflandırılacaktır. Bir taraftan değerler eğitimi etraflıca analiz edilirken diğer taraftan değerler eğitime ilişkin yaklaşımlar tek tek ele alınacaktır.

2.1. Değer kavramının tanımı ve tasnifi

Değer evrende var olan her şey ile ilişkilidir. Aslında bir ayırma aracıdır. Yani evrende var olan bir şeyi diğerinden ayırırken belirleyici olan unsurdur. Özellikleri belirleyen değerlerdir. Taksonomi işte bu değerler çeşitliliğinin beraberinde getirdiği özelliklerin bir sonucudur ve insanı sahip olduğu kendine özgü değerlerinden dolayı diğer canlılardan ayırmıştır. İnsanın sosyal bir varlık olması ve sosyal yaşantı içerisinde belirli ödev ve sorumluluklarının olması onu değer kavramının farklı bir boyutu ile daha yüz yüze bırakmaktadır. Bir taraftan belirli anatomik, kimyasal, biyolojik vb. değerlerinden kaynaklanan özelliklerinden dolayı diğer canlılardan ayrılırken diğer taraftan yine sadece kendine özgü bir kısım toplumsal ve ruhsal değerlerinden dolayı da kendi içinde farklı şekiller almaktadır (Smith, 1999, s. 4-7).

İnsan hayatında etkin olan değer kavramı örneğin onun makro ya da mikro ekonomik hayatında kendini farklı boyutları ile gösterirken sosyal hayatında bambaşka parametreleri ile karşısına çıkmaktadır. Sosyal ya da ruhsal diyebileceğimiz bu değerlerin kaynağı da farklılık gösterebilmektedir. Toplumsal değer yargıları, sosyal normlar, dini dogmatik kurallar, ahlaki değerler ve yine hepsini kapsayacak şekilde oluşturulmaya çalışılan hukuk kuralları sosyal ya da toplumsal değerler bütününe kaynağı olabilir. Bütün bu değerler başlangıçta bireyin ve bireylere bağlı olarak da toplumun şekillenmesinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Banton, 2007, s. 19-35).

İnsan hayatında etkin olan değer kavramı örneğin onun makro ya da mikro ekonomik hayatında kendini farklı boyutları ile gösterirken sosyal hayatında bambaşka parametreleri ile karşısına çıkmaktadır. Değerler bireylerin karar almalarına klavuzluk ederler (Ulusoy ve Arslan, 2016). İyiyi kötüya ya da doğruyu yanlış ayırt etmelerinde birer yardımcı

unsurdurlar (Keskin, 2014). Sosyal ya da ruhsal diyebileceğimiz bu değerlerin kaynağı da farklılık gösterebilmektedir. Toplumsal değer yargıları, sosyal normlar, dini dogmatik kurallar, ahlaki değerler ve yine hepsini kapsayacak şekilde oluşturulmaya çalışılan hukuk kuralları sosyal ya da toplumsal değerler bütününe kaynağı olabilir. Bütün bu değerler başlangıçta bireyin ve bireylere bağlı olarak da toplumun şekillenmesinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Banton, 2007, s. 19-35). Rokeach ve Schwartz yapmış olduğu araştırmalarında aynı değerlerin toplumlara göre nasıl değiştiğini bütün çıplaklığı ile gözler önüne sermişlerdir (Pelto, 1968, s. 37-40).

Sosyal bilimlerin sıklıkla inceleme konusu haline gelen değer kavramı (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı, 2008; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) sadece sosyal bilimcilerin değil aynı zamanda politologların ve teologların da ilgi alanına girmiştir. Değer kavramı araştırmamızda da etraflıca incelenecek ve ortak bir tanım yapılmaya çalışılacaktır.

Değer kavramı çok göreceli bir kavramdır. Tanımı kişiden kişiye değiştiği gibi toplumuna göre de değişkenlik göstermektedir ya da aynı değerlerin ton farkları çokça dile getirilebilmektedir. Burada din, dil, kültür, sosyal sistemler, sosyal yapılar, gelenekler vs. önemli rol oynamaktadır (Struch, Schwartz ve Van Der Kloot, 2002, s. 16–28). Değer kavramının etraflıca tanımını yapmadan önce kısaca değinmek isterim ki değer teorisi, öğretisi veya felsefesinin kökleri Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Aristoteles "Êthika Nikomacheia" adlı eserinde ahlaki değerlere açıkça atıfta bulunmaktadır. Yine Platon da Devlet adlı eserinde bir kısım değerleri açıkça zikretmekte ve bir ölçü aracı olarak görmektedir. Skolastikçe öğretisi sahibi Thomas Aquinas da "Summa theologiae" adlı eserinde değer kavramına yer vermiştir. Sonrasında John Law, John Locke, Adam Smith, David Ricardo, Karl Marx ve Jean Baptiste Say gibi düşünürlerde değer kavramı üzerine durmuş ve açıklamalar getirmişlerdir (Schlöder, 1993).

Cooper (2014) değeri arzu edilen ya da önemsenen standartlar olarak tanımlamaktadır ki değerlerin hiyerşik hal almasında da bu yaklaşım önemlidir. Schaefer (2012) değerleri bir motivasyon aracı olarak görmek ve değerlerin insanların yön bulmalarındaki önemine dikkat çekmektedir. Değere yüklenen bütün bu misyonlardan dolayı değerler eğitimi sistemin bir parçası haline getirilmekte ve başta evrensel değerler olmak üzere bütün toplumsal değerler bireylere aşılınmaya (Cihan, 2014).

Değer öğretisi tarihi süreç içerisinde sürekli geliştirilerek günümüze kadar gelmiştir. Değer birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Tanımlar bir birbirini tamamlar ve destekler

karakterdedir. Her bilim insanı değeri farklı bir zaviyeden ele almış ve tanımlamaya çalışmıştır. Tanımlar arasında çelişki bulunmamaktadır. Her tanım değer kavramının farklı elementlerini ön plana çıkarmaktadır Clawson ve Vinson, 1978, s. 396-402.

Modern anlamda değeri ilk tanımlayanlar Clyde Kluckhohn ve Milton Rokeah'dır. Kluckhohn (1951, s. 395) değeri bir bireyi işaret eden ya da bir grubu karakterize eden ve davranışların türünü, aracını ve amacını etkileyen belirgin ya da imalı konseptler olarak tanımlamaktadır:

"Bir değer, açık ya da örtülü, bir grubun ya da bir bireyin karakteristiğine özgü olarak, olayların mevcut tepe noktasının, ortalamasının ve sonucunun seçimini etkilemeyi arzulayan bir kavramdır."

Kluckhohn (1951, s. 410-424) değerleri yine aynı eserinde boyutlarına göre tasnife tabi tutmuştur:

- Pozitif ve negatif değerler,
- Estetik, kognitif, ahlak içerikli değerler,
- Davranış ve hedefe ilişkin değerler,
- Durum özelinde geçerli ya da geçerlilik alanı aşkın olan değerler,
- Merkezi ya da özgün alanı olan değerler,
- Belirgin ya da imalı değerler
- İdiyosenkratik ya da evrensel değerler
- İsole ya da entegre değerler

Rokeach (1973) değeri nispeten sabit bir inanç olarak görür ki bu inanç bir davranış veya belirli bir durum karşısında bireysel ya da toplumsal tercihleri belirler. Onun tanımında değer orijinal hali ile "belirli bir davranış biçiminin veya varoluşun son halinin, kişisel veya sosyal olarak zıt veya ters bir davranış biçimine veya varoluşun son durumuna tercih edildiğine dair kalıcı bir inanç" olarak verilmektedir.

Rokeah değerleri amaç değerleri (terminal values) ve araç değerleri (instrumental values) olmak üzere iki gruba ayırmış ve her bir grup için 18 değer listelemiştir. Yine amaç değerlerini personel ve toplumsal diye ayırırken araç değerlerini de moral ve beceri diye iki başlık halinde toplamıştır (Rokeach ve Regan, 1980).

Tablo 1.

Rokeach'ın amaç ve araç değerleri listesi (Rokeach ve Regan, 1980)

Amaç Değerleri (end-states)	
Sosyal (Focus on Others)	Bireysel (Self-Focused)
aile güvenliği (family security),	rahat bir hayat (a comfortable life),
barışçı dünya (a World at peace),	heyecanlı bir hayat (an exciting life),
ömür boyu sevgi (mature love),	mutluluk (happiness),
eşitlik (equality),	kendine saygı (self-respect),
güzellik dünyası (a World of beauty),	bilgelik (wisdom),
gerçek dostluk (true friendship),	başarı hissi (a sense of accomplishment),
özgürlük (freedom),	iç ahenk (inner harmony),
sosyal kabul (social recognition),	zevk (pleasure),
ulusal güvenlik (national security)	kurtuluş (salvation)
Araç Değerleri (behavioural)	
Manevi (focus on morality)	Beceri (focus on competence)
affedici (forgiving),	temiz (clean),
dürüst (honest),	bağımsız (independent),
hoş görüşlü (broadminded),	entelektüel (intellectual),
uysal (obedient),	mantıklı (logical),
nazik (polite),	kendine hâkim (self-controlled),
neşeli (cheerful),	hırslı (ambitious),
sevgi dolu (loving),	cesur (courageous),
sorumlu (responsible),	yaratıcı (imaginative),
yardımsever (helpful)	kabiliyetli (capable)

Rokeach aynı araştırmasında değer kavramının ona yakın olan kavramlarla olan kıyaslamasını da yapmıştır. Örneğin değer ile tavır ya da yaklaşım arasındaki farkı şu şekilde ortaya koymaktadır (Rokeach, 1973, s. 95-122):

- Değer tek başına bir kanaat iken tavır birçok kanaatin sonucu ortaya çıkan bir durumdur,
- Değer eşya ve hadiseler üzerinde etkili iken tavır özel bir eşya ve hadise üzerine gösterilen bir reaksiyondur,
- Değer sabit bir standart değerdir oysa tavır değişkenlik göstermektedir,
- Değerler sınırlıdır ve değişkenlik göstermez belki algılama farkı olabilir ama tavırlar sayısızdır ve sınır çizilemez,
- Değerin merkezi bir görevi vardır şöyle ki tavır ve yaklaşımları etkileyen güce sahiptir,
- Değer doğrudan motivasyon ile ilişkilidir, tavır ve yaklaşım ise değer sonucu elde edilen motivasyonla ilgilidir.

Yine değer ile sosyal normları da birbirinden ayırmıştır (Rokeach, 1973, s. 122-158). Ona göre:

- Değer değişmez bir şekilde hem davranış şekli hem de varlık hedefi ile ilgilenirken sosyal normlar sadece davranış şekillerini konu alır ve değişkendir,
- Değer özel bir durumun sınırlarını çizer oysa sosyal normlar özel bir durum karşısında ne yapılıp ne yapılmayacağını belirler,
- Değer şahsidir ve içten gelen bir dürtüdür buna karşılık sosyal norm toplumsal bir uzlaşımın sonucudur ve dışardan dikte edilir.

Değer kavramı ile alakalı en kapsamlı araştırmalar Shalom H. Schwartz tarafından yapılmıştır. Schwartz değeri Kluckhohn ve Rokeach'a da dayanarak olayları anlamaya, yönlendirmeye, insanları geliştirmeye ve değerlendirmeye yarayan araç olarak tanımlamaktadır (Schwartz, 1999).

Schwartz 90'lı yılların başında tarihi süreç içerisinde gelişen bireysel değer sistemine karşılık bir teori geliştirmiştir (Schwartz, 1992). Bu teorisini test etmek için 41 farklı kültürlerden ve 38 milletten çok sayıda insan üzerinde 81 araştırma yapmıştır. Araştırmalarına genellikle öğretmen ve öğrencileri dahil etmiştir. Öğretmenleri genelde tercih etmesinin nedeni şu cümlelerle izah etmektedir:

“Kültürel öncelikleri tanımlamaya çalışırken öğretmenler mevcut en iyi grup olabilir. Değer sosyalleşmesinde açık bir rol oynarlar, muhtemelen kültürün temel taşıyıcılarıdır ve muhtemelen toplumdaki geniş değer birliği konsensüsüne yakındırlar.” (Schwartz 1994a).

Schwartz yapmış olduğu araştırmada kültürlerin 10 temel değer etrafında şekillendiğini belirlemiştir. Bu değerleri bütün kültürlerde bulmanın olağan olduğunu vurgulamıştır (Schwartz ve Sagiv, 1995). Schwartz’ın (1992) oluşturduğu modelde gruplandığı üzere 10 değer her biri belirli bir motivasyon hedefine sahiptir (Bardi ve Schwartz. 2003). Değerler etrafından dönen bu hedefler bir taraftan birbirlerini tamamlarlarken diğer taraftan birbirleri ile rekabet etmektedirler. Tamamlama ve rekabet yapısı ile bir döngüdür dönüp durmaktadır. Bazen aynı hedefi amaçlayan değerler olabileceği gibi aynı hedef doğrultusunda çatışan değerlerde vardır. Schwartz’ın (1992) sınıflandırmasında yer alan on başlığın tanımı ve kapsamı şu şekildedir:

Tablo 2.

Schwartz’ın (1992) 10 değer tipinin tanımı ve kapsamı (Schwartz, 1994)

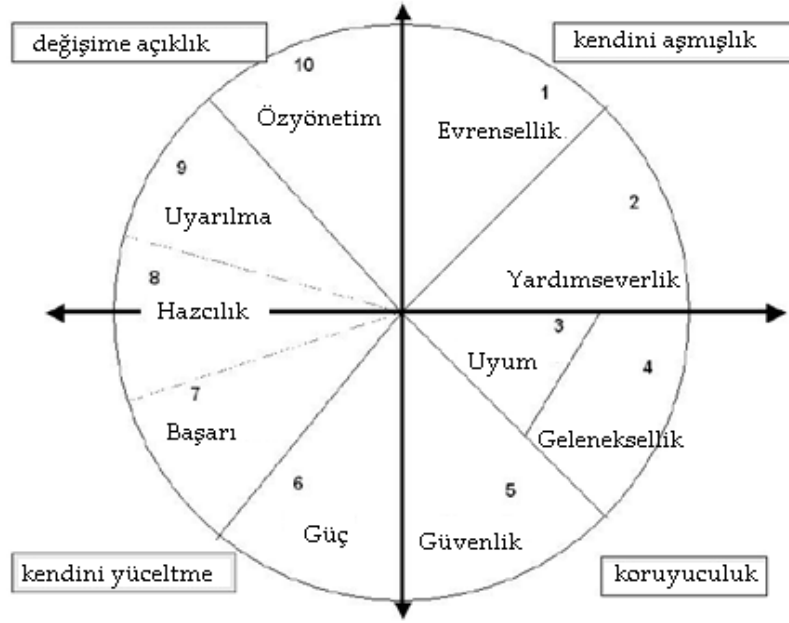
Değer Tip	Tanımı	Kapsadığı Değerler
Self-Direction (Öz-Yönetim)	Bağımsız düşünme ve hareket etme	Özgürlük, yaratıcılık, bağımsızlık, kendi hedefini seçme
Power (Güç)	Diğer insanlar ya da kaynaklar üzerinde dominant ve denetim gücüne sahip olma	Sosyal güç, sosyal kabul görme, otorite, varlık sahibi olma, toplumda yeri olma
Hedonism (Hazcılık)	Sevinç ve iç rahatlama ya da hoşnutluk	Hayattan zevk alma ya da hayatın tadını çıkarma
Achievement (Başarı)	Sosyal standartlar doğrultusunda bireysel başarı	Hırs, tesir etme, yapabilme, başarı, zekâ, kendine saygı

Stimulation (Uyarılma)	Değişimi arzulama ve optimal bir aktivasyon seviyesi için uyarılmayı isteme	Heyecanlı ve dinamik değişken bir hayata sahip olma, meydan okuma
Security (Güvenlik)	Toplumun, ilişkinin ve bireyin kendisinin güvenliği ve stabilitesi	Ulusal güvenlik, aile güvenliği, ait olma hissi, ittifaklara güven hissi
Conformity (Uyum)	Başkalarını yaralayan ya da toplumsal beklentileri değişimle zorlayan tutum ve davranışları baskı altına alma	İtaat, öz disiplin, nezaket, ebeveynlere ya da toplumdaki daha büyük insanlara saygı gösterme
Tradition (Geleneksellik)	Kültürel ve dini değer ve düşüncelere karşı saygı ve onları yaşatma	Geleneklere saygı, dindarlık, alçak gönüllülük, özveri, içtenlik
Benevolence (Yardımseverlik)	Yakınındaki insanların refahını sağlamak veya teşvik etmek	Yardımseverlik, sorumluluk, affedici olma, dürüstlük, sadakat, olgun sevgi, sadık arkadaşlık
Universalism (Evrensellik)	Bütün insanların ve doğanın refahı için anlayışlı, hoşgörülü ve koruyucu olma	Eşitlik, doğayla birlik, bilgelik, güzelliğin dünyası, sosyal adalet, kozmopolitlik, çevrenin korunması, barışçıl dünya

Schwartz bu değerleri aşağıdaki şekilde resmedildiği üzere iki boyutlu şekilde tanımlamaktadır ve her boyutta kendi içerisinde iki alt boyut içermektedir (Schwartz ve Sagiv, 1995).

Birinci boyutun değişime açıklık (openness to change) ve koruyuculuk (conservation) gibi alt boyutları vardır. Birinci alt boyutta öz yönetim (self-direction), uyarılma (stimulation) ve hazcılık (hedonism) gibi değerler varken karşı ikinci alt boyutta geleneksellik (tradition), uyum (conformity) ve güvenlik (security) gibi değerler yer almaktadır (Schwartz, 2012, s. 8).

İkinci boyutun alt boyutlarını kendini yüceltme (self-enhancement) ve kendini aşmışlık (self-transcendence) oluşturmaktadır. Bütün bu değerlerin ortak amacı kişinin kendi başarısını elde etmesi ve diğerleri üzerinde dominant bir etki kurmasını amaçlamaktadır. Bu boyutun birinci alt boyutu başarı (achievement), güç (power) ve hazcılık (hedonizm) gibi değerler oluştururken karşı alt boyutunu evrensellik (universalism) ve yardımseverlik (benevolence) gibi değerler oluşturmaktadır (Schwartz, 2012, s. 8).



Şekil 1. Schwartz'ın 10 değer silindiri (Schwartz ve Sagiv, 1995).

Schwartz boyutları başka açıdan değerlendirmiş ve silindirin sağında kalan değerleri sosyal ve solunda kalan değerleri ise bireysel değerler olarak tasnif etmiştir (Schwartz, 1992; 1994a ve 2009).

Ulusoy'un (2007, s. 25) Schwartz ve Bilsky (1987) tarafından yapılan bir araştırmadan aktardığı ve Rokeach'ın yukarıdaki analizi ile de paralel olduğu üzere:

- Değerler etkinlik kazandığı duygular ile iç içedirler. İnanılır oldukları halde duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar.
- Değerler bireyin amacı ve bu amaca ulaşmak için sergilediği etkin davranış ile iç içedirler.
- Değerler çoğu eylem ve durumun üzerinde bir varlık gösterir.
- Değerler seçim yapmada motivasyonu etkileyen referans noktasıdır.

- Değerler kendi içerisinde bir hiyerarşiye sahiptir ve bu hiyerarşi değer önceliklerini belirler.

Bütün tanımları bir arada inceleyen Van Deth (1995) bir bütün halinde şu sonuca varmaktadır:

- Değerler doğrudan gözlemlenemez,
- Değerler ahlaki düşüncelerle ilgilidir,
- Değerler arzu edilen kavramlardır

Yukarıda uzun uzun anlatıldığı üzere günümüz değer kavramının tanımı ve tasnifine sırasıyla damga vuran Kluckhohn, Rokeah ve Schwartz gibi isimler olmuştur. Ancak tanımlamalar bu isimlerle sınırlı değildir. Örneğin Halstead (1996) değerleri bir referans noktası olarak görürken Güngör (1998) aynı paralelde bir şeyin arzu edilip edilmeme noktasında değerlerin bir inanç olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü Şişman'ın da (2002) belirttiği üzere iyi ve kötü ancak bir değer referans alındığında ayırt edilebilir. Daha iyiyi ve daha güzeli bulmakta yine ancak değerler bir araç ya da amaç olarak kullanıldığında mümkündür (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008).

Bütün bu tanımları bir bütün olarak incelediğimizde değerlerin üç başlık halinde karşımıza çıktığı görülmektedir:

- Değerler bireyin ya da toplumun ulaşmaya çalıştığı bir hedeftir,
- Değerler bireyin ya da toplumun hedefe ulaşmak için kullandığı bir motivasyon aracıdır,
- Değerler bireyin ya da toplumun iyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlış, güzeli-çirkini ayırmasında başvurduğu bir referans noktasıdır, bir ayırıştırma aracıdır, bir mihenk taşıdır ve davranışların optimal noktasıdır.
- Değerler bütün toplumlarda varlığını korur ama değerler hiyerarşisi toplumlara göre değişiklik gösterdiğinden toplumlardaki yansımaları da farklı olur.
- Her değer üç yönü vardır, biri davranışlara bakar, biri hislere bakar ve bir diğeri de bilme yetisine (cognition) bakar. Çünkü her davranışta bir değer yansıması vardır, kişi bu korelasyonu hissettiği ve bilerek (kognitif) yaptığı sürece o eylemin bir yorum ve yargılanma değeri vardır.

2.2. Değer tercihini etkileyen faktörler

Kişilerin değer tercihini eş zamanlı olarak birçok faktörden etkilenebilir (Bronfenbrenner ve Morris, 1998: 993–1028). Faktörlerden önce kişilerin bu faktörlere bağlı olarak değer seçimindeki özerkliklerinin tartışmaya açılması gerekir. Değer tercihi üzerinde önemli bir faktör olarak kabul edilen yaş periyodunun (Schwartz, 2006b) iyi irdelenmesi gerekmektedir ve hangi yaş periyodunda bireylerin özerk olarak değer tercih ettiklerinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Piaget örneğin çocukların çevresel faktörler karşısında moral değerlerinin oluşmasında çocukların tercih özgürlüklerinin kısıtlılığına dikkat çekmektedir (Rorvik, 2006, s. 99-124). Morris (1958, s. 1-14) yapmış olduğu araştırmasında Piaget'in görüşlerine de atıfta bulunarak değer tercihlerinin yaş arttıkça daha özerk bir yapıya dönüştüğünü, bireysel değerlerin daha ön plana çıktığını, ahlaki gerçeklik içerisinde sosyal sınıf farklılığının daha da farkedilir hale geldiğini, cinsiyet farkının karar üzerinde az da olsa daha da belirginleştiğini belirtmektedir. Yaşın değer tercihi üzerindeki etkisi sadece çocukluk sonrası özerk davranış ile sınırlı değildir. Yaş ilerledikçe değer tercihleri değişkenlik gösterebilmektedir. Inglehart (1997) dünyanın birçok yerinde yapılan araştırmalardan yaşlıların materyalist ve materyalist sonrası değerlere gençlerden daha fazla öncelik verdiğini saptamıştır. Bunu bir kalabalık psikolojisi olarak yorumlamıştır. İnsanlar ergenlik sürecinde özerk bir şekilde daha sonra çok az değişen değerler oluştururlar. Ergenler ne kadar ekonomik ve fiziksel güvensizlik yaşarlarsa, hayatları boyunca onlar için materyalist değerler o kadar önemli olur. Genç gruplarda materyalist değerlere düşük öncelik, birçok ülkenin son 50 yılın çoğunda sahip olduğu artan refah ve güvenlikten kaynaklanmaktadır (Inglehar, 1997).

Bazı araştırmalar cinsiyetin bazı değer tercihlerinde etklili bir faktör olduğunu göstermiştir ancak bu farkın olmasının nedeni genetik özelliklerden ziyade ortak ortamdan kaynaklandığı belirtilmiştir (Knafo ve Spinath, 2011, s. 726-731). Sosyal rol teorisyenleri cinsiyet farklılıklarını erkeklerin ve kadınların kültürel olarak farklı rollerine bağlamaktadır. Parsons ve Bales (1985) kadınların rolleri beslemeye tahsis edilmesinin rekabeti azalttığını ve aile uyumunu koruduğunu düşünmektedir. Kadınlar daha “etkileyici”, insan odaklı roller üstlenirlerken erkekler görevlere odaklanır ve daha "araçsal" görev odaklı roller almaktadırlar. Benzer şekilde Bakan (1966) kadın ve erkeklerin sosyal ve duygusal araştırma biçimlerini ayırt etmek için “ajans” ve “cemaat” önermelerini yapmaktadır.

Nitekim bu doğrultuda ekokültürel ve ekolojik insani gelişme teorileri, çocukların içinde yaşadıkları çoklu, kesişen ortamlara uyum sağlayarak gelişmelerini, gelişimin öncülerinin ise en başta aileleri ve ebeveynleri olmalarını önermektedir (Weisner, 2002, s. 325-334).

Bütün bu yaklaşımlar bir bütün halinde değerlendirildiğinde değer tercihi hiyerarşik olarak etkileyen birinci faktör hiç şüphesiz aile üzerinden yansıtılan kültürün kendisidir. Lou ve arkadaşları (2012, s. 65-83) değer tercihi etkileyen faktörler üzerine yapmış oldukları araştırmada da üç kilit faktör tespit etmişler ve birinci faktörün daha çok aile üzerinden etkinliğini gösteren kültür olduğunu saptamışlardır. Diğer iki anahtar faktör olan refah düzeyi ve eğitim sürecine girmeden önce kültürün değer tercihi üzerindeki etkisini biraz daha açmak faydalı olacaktır.

Ebeveynler, çocuklarının yetişkin olarak sahip olmalarını umdukları değer türlerini ve niteliklerini içeren hedefleri vardır ve bu değerleri her fırsatta çocuklarına benimsetmeye çalışırlar (Dix ve Branca, s. 167-187). Çocukların ebeveynlerinin ilkelerini doğru şekilde almaları ve kabul etmeleri, değerlerin anlaşılmasına bağlıdır (Knafo ve Schwartz, 2003, s. 371-388). Çocukların ve ebeveynlerin değerleri arasındaki uyumluluk, çocuklarda benlik duygusunun gelişmesinde oldukça etkilidir (Knafo ve Assor, 2007, s. 232-245). Ebeveynlerin çocukları ile ilgili uzun vadeli hedefler, ebeveynlerin günlük çocuk yetiştirme ve sosyalleşme uygulamalarını motive eder ve çocukların geldikleri kültürler arasında farklılık göstermektedir (Whiting ve Edwards, 1988). Ebeveynlerin hedefleri, özellikle çok kültürlü toplumlarda aileler arasında da farklılık göstermektedir (GarciaColl & Pachter, 2002, s. 1-20). Çeşitli kültür çevresinden gelen çocuklar okulun baskın kültürü ile evlerinin kültürü arasında bir çatışma yaşarlarsa çocukların değer tercihinde zamansal gecikmeler yaşanabilir (Tharp, 1989, s. 349-359). Öğretmenleri, psikologları ve ebeveynleri farklı geçmişlere sahip çocukları eğitmek ve beslemek için hazırlamak, genç çocuklara ebeveynlik yapan kültürel modellerin etnik gruplar arasında nasıl benzer ve farklı olduğunun kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını gerektirir (Suizzo, s. 506-530). Bu yaklaşımdan hareketle dar bir bölgenin farklı kültür alanlarından gelen çocukların evlerinde hakim olan kültürün değer tercihine etkisini ölçmek için uygulanan araştırmada da farklı üç bölgede faaliyet gösteren okullarda öğrenim gören çocukların değer tercihleri sorgulanmıştır.

Lou ve arkadaşları (2012, s. 65-83) değer tercihi üzerinde etkili olan ikinci kilit faktörün refah düzeyi olduğunu belirtmektedirler. Bu çerçevede ikinci önemli faktörler sosyal çevre kaynaklı faktörler olarak görülebilir. Şöyle ki sosyal kültürün şekillenmesi ve toplumun bireylerinin değer algısı arasında güçlü etkileşim göz önüne alındığında (Rashevsky, 1952)

denebilir ki refah doğrudan çocuğun değer tercihi üzerinde değil, aynı çevre içerisinde yaşayan aile üzerinde etkili olmaktadır ve bu da çocuğun değer tercihinin dolaylı olarak etkilemektedir. Toplumun refah düzeyi sosyal çevrenin genel karakterine de etki etmektedir ve sosyoekonomik ortamlardaki iki geniş kültürel yönelim olan bireysel ya da kolektif değerlere yönelimi belirlemektedir. Bireyciliğin kültürel modelleri bağımsızlık, özerklik ve kendine güvenme tercihinin yansıtırken; kültürel kolektivizm modelleri, karşılıklı bağımlılık, grup normlarına uygunluk ve ilişkili olma hedeflerini geliştirme eğilimindedir (Greenfield, 1994, s. 1-37). Bir kısım araştırmalar Türkiye’de de durumun bu paralele olduğunu ve değerlerin bölgelere göre bireyselci ya da kolektif olarak ön plana çıktığını göstermiştir (Göregenli, 1995, s. 1-14; Kağıtçıbaşı, 1996, s. 180-186; İmamoğlu, 2003, s. 367-402).

Üçüncü kilit faktör ise eğitim çevresi kaynaklı faktörlerdir. Çocukların değer tercihinde öğretmenlerin, eğitim müfredatının ve okul içerisindeki arkadaş çevresinin önemli bir etkisi vardır (Lou ve ark., 2012, s. 65-83). Eğitim çevresinden kaynaklı faktörler çocukların değer tercihinde özerk davranış sergiledikleri bir döneme gelmesi açısından önemlidir. Bu durum bazen değer tercihinde çocukların kendi dünyalarında bir çatışma yaşadığı bile varsayılmaktadır (Morris: 1958, s. 1-14). Sadece eğitim çevresi değil eğitim deneyimleri de değer tercihinde önemli bir faktördür. Eğitim deneyimleri başta öz yönetim değeri olmak üzere bazı değerler için gerekli olan entelektüel açıklığı, esnekliği ve perspektif genişliğini desteklemektedir (Kohn ve Schooler, 1983).

Değer tercihi bir yönü ile değer kazanımıdır. Çelikkaya ve Seyhan (2016, s. 167-191) değer kazanımını etkileyen faktörlerin neler olduğuna dair 8. Sınıf öğrencilerine bir anket araştırması yapmış ve bunun nedenlerini sorgulamışlardır. Sorgulanan faktörler aşağıdaki gibidir:

- Aile,
- Öğretmen,
- Arkadaş çevresi,
- Toplumsal çevre,
- TV programları,
- Örnek alınacak kişiler,
- Vicdan,
- Sosyal medya,
- Ülke.

Yapılan araştırmada aile, öğretmen ve arkadaş çevresi açık ara farkla değer ediniminde en önemli faktör olarak işaret edilmiştir. Bu sonuçlar literatürde değer tercihi hususunda genel kabul gören görüşler ile örtüşmektedir. Ancak burada dikkat çeken husus değer ediniminde aktif olarak kullanılan sosyal medyanın en az etkiye sahip olarak belirtilmesidir.

Bilsky (2013) ve arkadaşları Schwartz'ın (1992) değer teorisini temel alan eş zamanlı olarak iki farklı araştırma yürütmüşlerdir. Birincisinde Almanya, Portekiz ve Şili'den 10 ila 12 yaş arası katılımcılar yetişkinler için hazırlanan Portre Değerleri Anketini (Schwartz ve ark., 2001) doldurmuşlar; ikincisinde ise Almanya ve Fransa'dan 7 ila 12 yaş arası katılımcılar Çocuklara Yönelik Resim Tabanlı Değer Araştırma Ölçeğini (Döring ve ark., 2010) kullanmışlardır. Teori tabanlı Çok Boyutlu Ölçekleme analizleri (MDS) her iki araştırmada da farklılaştırılmış değer yapıları ortaya koymuştur. Çocukların değer tercihlerine ilişkin bulgular, yetişkin örneklerinden elde edilen kanıtlarla örtüşmüştür (Schwartz ve Bardi, 2001).

Machů ve Navrátilová (2014, s.: 175-186) yapmış oldukları araştırmalarında on bir yaşındaki beşinci sınıf öğrencilerinin değer tercihlerini konu etmişlerdir. 2002- 03 yılları arasında ELSPAC'ta yetenekli iki öğrenci grubu arasında 71 aynı yaştaki öğrenci ile 229 öğrenci arasında farklılıklar gözlenmiştir. Her iki grubun seçiminde de aynı tanımlama kriterleri kullanılmıştır. İki grubun değerlerinin çoğunun karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki grup için de “aile ilişkileri” çok önemli bir değerdi ve “sağlık” ya da “arkadaş sahibi olmak” değerlerinden önce geliyordu.

Ünlü (2019, s. 265-287) yapmış olduğu araştırmasında çocukların değer tercihini etkileyen faktörleri ahlaki ikilem hikayeleri kullanarak anlamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda değer tercihinin bir taraftan kişisel çıkarlardan etkilenirken diğer taraftan anne ve baba başta olmak üzere yakın çevreden ve bu çevrenin sahip olduğu toplumsal değerlerden de etkilendiği saptanmıştır.

2.3. Değerler eğitimi

Değerler eğitimi iki kavramdan oluşmaktadır. Değere ilişkin geniş tanım ve tasnifi yukarıda yapmıştık. Belki burada kısaca bahsetmemiz gereken husus değerin kaynağına ve hiyerarşik sırasına bağlı olarak eğitim Şekil ve sürecinin değişkenlik göstereceğidir. Çünkü Raths (1978) gibi birçok yazar, değerler çatışmasının yalnızca teorik düzeyde kalmadığını, aynı zamanda bir birey, bir grup ya da toplum içinde de ortaya çıkabileceğine dikkat çekmiştir. Bu durumda, değerler eğitiminin belki akla gelen ilk sorusu Şu olurdu: böyle bir değer

çatışması nasıl tolere edilebilir? Toplumda, bu tür çatışmalar genelde baskın grubun politik değerlerinden kaynaklanmaktadır. Singh (1991) ve Jordan (1991) gibi yazarlar demokratik bir toplumda, bu tür çatışmaların şiddete dönüşmeden tartışma boyutunda kaldığını ve zamanla tolere edildiğinden bahsetmektedir. Oysa dini bir ideolojiye ya da gerçekten de bir totaliter ideolojiye göre yönetilen toplumlarda ise bu çatışmalar tolere edilememekte ve toplum baskı altında tutulmaktadır. Bu durumlarda değer çatışmalarının çözülme biçimi karmaşık bir süreç gerektirmektedir. Oysa Raths'ın (1978) savundu gibi:

“... değerler günlük yaşamın bir parçası olduğu için çok karmaşık durumlarda çalışırlar ve genellikle doğru veya yanlış, iyi ya da kötü, gerçek ya da değil gibi basit aşırılıklardan fazlasını içerirler. Değerlerin işlediği ve davranışların yönlendirildiği koşullar genellikle çelişen talepleri, tartı ve dengelemeyi ve nihayetinde çok sayıda kuvveti yansıtan bir eylemi içermektedir.”

Kirschenbaum (1995) değerler eğitiminin iki amacından bahsetmektedir. Bunlardan birincisi, insanların özellikle de gençlerin, kişisel olarak yeterli ve tatmin olabilecekleri bir hayat sürebilmelerini temin etmektir. Salt amaç mutluluk değildir. Aynı zamanda onları hayata hazırlamaktır. İkinci hedef ise yapıcı ve güçlü bir toplum inşa etmektir. Böylesi güçlü bir toplumda bütün bireylerin davranışları bir bütünlük arz edecek ve güçlü bir toplum karakteri ortaya çıkacaktır.

Değerler eğitiminin özellikle okul çağındaki insanlara verilmesinin ana amacı yine daha sağlıklı bir birey ve toplum elde etmek içindir. Çünkü değerler eğitiminden yoksun ve duyuşsal (emotional) yönü gelişmeyen çocukların sürekli birbirini iten, saygısız, kavga eden, kendinidenetleyemeyen, saygı problemi olan çocuklar oldukları gözlemlenmektedir (Selçuk, 2001). Bu tür duyuşsal eğitimler çocukların saygı, haksızlıklara karşı durma ve sorumluluk gibi değerlerde ısrarcı olmalarını öğretmektedir (Johnson, 2000). Anılan eğitim süreci duyguları tanıma olarak da diyebileceğimiz bir öğrenme sürecinden ziyade insanın duyuşsal yönünün belirli bir kalıba girmesi için planlanan maksatlı bir eğitim sürecidir (Best, 2003). Duyuşsal (emotional) eğitim toplum ve birey için hayati bir öneme sahiptir (Doğanay, 2009) ve değerler eğitiminin yanı sıra ahlak eğitimi, sosyal beceri eğitimi, karakter eğitimi gibi karamları da kapsamaktadır (Bacanlı, 2005).

Değerler eğitimi aslında toplumsal transformasyon sürecinin bir parçasıdır. Bir entegrasyon çeşidir. Var olan toplumun arzulanan topluma dönüştürülme çabasıdır. Bu nedenle vurgulamak gerekir ki bir entegrasyon sürecinin başarıya ulaşabilmesi ve kalıcı hale gelmesi

değişim isteğinin içerden arzulanmasına ve dışardan desteklenmesine bağlıdır. Aksi takdirde hegemonyal bir süreç yaşanır ki başarı şansı oldukça düşüktür (Pehlivan, 2009).

Değerler eğitimini içerden gelen değişim arzusunun dışardan desteklenmesinin bir parçası olarak görebiliriz. Dolayısıyla değerler eğitiminin toplumun şekillendirilmesinde bir zorunluluk olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bütün eğimciler de bu paralelde hemfikirdirler. Çünkü toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri bir kısım değerlerini sonraki nesillere aktarmalarına bağlıdır (Kirschenbaum, 1995; Üstünyer, 2009). Bu düşünceye bir ilave yapacak olursak değerler eğitimini varolan kuşağı şekillendirmek ve gelecek kuşakların şekillenmesini de kolaylaştırmak olarak görebiliriz.

Değerler eğitiminde umulan faydalar çok çeşitlidir. Değerler eğitimi öncelikle genç insanlara değerler ve ahlak kurallarını öğrenmelerini ve onları pratiğe dökmelerini sağlar ki buda onlara, diğer insanlarla birlikte yaşayabilmek için akıllı bir biçimde değerler ve ahlaki kurallara başvurma eğilimi gösterme becerisini kazandırır (Aspin, 2000; Thornberg, 2008). Değerler eğitimi toplumun bütün bireylerine demokratik hukuk devletinde birlikte yaşamının kolaylıklarını öğretir (Zajda, 2009). Değerler eğitimi iyi ve kaliteli yaşamayı öğrenmenin bir parçasıdır. Çünkü bu sayede yaşamı bütün yönleri ile farklı olarak algılayabilir ve onun anlamını keşfedebiliriz (Freakley, Burg ve MacSporran, 2008).

Değerler eğitimi toplumun herkesimini kapsayabilir. Her toplumun kendine göre öncelikleri vardır. Ama gelişmiş toplumlar değerler eğitiminde öğretmenlere ve öğrencilere ayrı bir önem atfetmektedirler. Öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki rollerinden dolayı çarpan etkilerinin yüksek olduğu ve daha geniş kitlelere ulaşabildikleri azımsanmayacak bir gerçekliktir. Bu nedenle değerler eğitiminde birinci önceliği öğretmenlerin almasının önemi büyüktür. Çünkü değerleri nesillere aktaracak olan onlardır.

Öğrenciler ise toplumun geleceği ve öğrenmeye daha açık oldukları için değerler eğitiminde akla gelen ilk toplum sınıfı olduğu söylenebilir.

Değerler eğitimi Türkiye’de de ilk kez UNESCO tarafından desteklenen ve “Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)” adı altında 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. Yıl dönümü kutlamaları için hazırlanan uluslararası bir proje ile başlamıştır. Bu proje aslında bütün ülkelerdeki araştırmaları ateşleyici bir fonksiyon üstlenen niteliktedir. (Farrer, 2000). Proje kapsamında yaşanan süreç içerisinde öğretmen ve öğrenciler için materyaller geliştirilerek “daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım” sloganından hareketle iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk,

sadelik, hoşgörü, birlik gibi 12 evrensel değerın öğretisi üzerine odaklanılmıştır. Bu paralelde Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’na 2010 yılında bütün valiliklere gönderdiği bir genelge ile tüm ilk ve orta dereceli okullara; 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılıının ilk haftasında okulöncesi, ilkokul ve ortaokullarda ders içi ve ders dışında, değerler eğitime yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi talimatı verilmiştir. O günden bu güne kadar da çeşitli müfredatlar dahilinde değerler eğitimi verilmeye çalışılmaktadır (Koca, 2020; Aydın, 2019; Yıldırım, 2018; Kapan, 2014; Cihan, 2014, s. 429-436; Akbaş, 2008, s. 9-27).

Değerler eğitiminin hangi değerleri kapsayacağı sürekli tartışma konusu olmuştur (Ellis, 2007; engelci, 2010). Çünkü değerler hiyerarşisi toplumdan topluma değerkenlik gösterdiği gibi aynı toplumun farklı kesimlerinin değerlere bakış açısı dahi değerkenlik göstermektedir. Değerlere alan yaklaşım farkının temelinde bir çok faktör vardır. Bu anlamda Walkington (2000) coğrafi şartlara dikkat çekerken Stow (2000) tarihi geçmişin değerler üzerindeki etkisini etraflıca irdelemektedir. Türkiye gibi karmaşık tarih süreçlerinden geçen, geniş topraklara sahip ve ülkenin her köşesinde farklı kültür ve anlayışın sergilendiği toplumlarda değerler eğitiminin hangi değerleri kapsaması gerektiğine karar verilmesi daha da zorlaşmaktadır. Bu durumlarda değerler eğitimi daha çok herkes tarafından kabul gören evrensel değerlere yoğunlaşmaktadır (Doğanay, 2009, s. 231). Bunu heterojen değerler anlayışına sahip toplumları evrensel değerler etrafında homojen hale getirme çabası olarak da görebiliriz. Çünkü toplumsal uzlaşı ancak belirli değerle etrafında koharent bir tutum sergilenmesi ile mümkündür (Pehlivan, 2009). Ryan ve Bohlin (1999) bu çerçevede evrensel değerleri toplumlar için temel ihtiyaç olarak görmektedir. Uzunkol (2014) araştırmasında ülkelere göre farklılık gösteren değerleri Doğanay’dan (2009) aktararak listelemiştir. Bu değerler incelendiğinde dürüstlük, doğruluk ve adalet gibi evrensel değerlerin hemen hemen bütün ülkelerde geçerli bir toplumsal değer olduğu görölmektedir. Belki algılamanın tonları farklı olabilir ama bu evrensel değerlerin özellikle öğrencilere öğretilmesi dahi sağlıklı bir topluma sahip olma ve güzel bir toplumsal gelecek inşa etme adına yeterli olacaktır diye değerlendirilebilir.

Daha öncede belirtildiği gibi değerler eğitimi bir kazanma sürecidir. Bu sürecin aşamalarını irdelemeden önce değer kazandırmanın hedef gruplarından bahsetmek gerekir. Bailey (2000) değerler eğitiminin 4 ana hedef grubundan bahsetmektedir. Bunlardan birincisi kişi kendine (the self) değer kazandırır. Çünkü bir insan olarak akısal, ruhsal ve fiziksel bir büyüme ve gelişimeye ihtiyaç vardır. İkincisi ilişkilere (relationships) değer kazandırılır,

çünkü ilişki içerisinde bulunan her bireyin kendine olan davranışının karşıya yansıyan yönleri olacaktır. Üçüncüsü topluma (society) değer kazandırılır, çünkü ortak bir kader söz konusudur ve ortak bir mutluluk için kollektif bir tutum ve çaba sarfetme bir zorunluluktur. Dördüncü ve sonuncusu çevreye (environment) değer kazandırılır, çünkü çevre doğal ya da insan eli ile şekillenmiş olup hayatın esasıdır ve kaynaklar sınırlıdır

Bailey (2000) değerler eğitimi sürecini hangi hedef gruba verilirse verilsin dört aşamada olması gerektiğini vurgulamaktadır:

- Rasyonelliği teşvik (the promotion of rationality): Değerler eğitimi rasyonel olmalıdır. Bunun üç önemli nedeni vardır. Birincisi karar alırken kısa dönemde meydana gelen eylemlerin uzun vadedeki sonuçlarının ya da çatışan prensiplerin haklılığının daha iyi anlaşılabilmesi için iyi bir kalkülasyon şarttır. İkincisi yaşanan sıkıntılarla alakalı sofistike bir anlayış gelişebilir. Rasyonel bir davranış sergilendiğinde karmaşıklık giderilebilir ve akılcı bir çözüm bulunabilir. Üçüncü ve sonuncu nedeni ise akılcı yaklaşım toplumda her zaman bir moral desteği sağlar.
- Empati geliştirme (the development of empathy): Empati kurma ve kendini başkasının yerine koyma değerler eğitiminde çok önemlidir. Empati aynı zamanda rasyonel davranmanın da bir sonucudur. İnsan kendisi için istemediğini başkası için nasıl isteyebilir ki ya da kendisi için istediğini başkasından nasıl esirger ki. Bu anlamda Kantın kategorik imparatorunu iyi anlamak gerekir. Ya da budanın dediği gibi: “Başkasında kendini gör. O zaman kimi incitebilirsin ki? Ya da ne zarar verebilirsin ki?”
- Yetkinliğin ve öz saygısının beslenmesi (the fostering of empowerment and self-esteem): Değerler eğitiminde bireyin akılcı olması ve empati kurabilmesi kişisel yetkinliğe bağlıdır. Bu güçlülük beraberinde öz saygıyı getirir. Toplumun en temel yapısı insanın kendisi olduğu için güçlü ve saygın toplum ancak güçlü ve saygın bireyler ile mümkündür. Kendinde bu yetileri göremeyen başkasına da yardım edemez ve topluma bir katkıda da bulunamaz.
- İşbirliğinin ilerletilmesi (furthering of cooperation): Değerler eğitimin son ve en önemli aşaması bireyler arasında iş birliğinin ilerletilmesidir. Bu bir nevi toplumsal kohezyondur. Mutluluğun sadece bireysel kazanımlardan geçmediğinin ve toplumsal kazanımlarında genel mutluluğumuzu etkilediğinin bütün bireyler tarafından bilinmesi önemlidir. İşbirliğinin önemini anlatılmadığı değerler eğitiminin başarı şansı çok azdır.

Bu dört aşama birlikte ele alındığında önceliğin akılcılığın teşvik edilmesi olduğu görülmektedir. Öğretilen değerlerin hangi akıl süzgecinden geçerek toplumda anlam kazandığının bilinmesi daha sonraki süreçleri kolaylaştıracaktır. İkincisi akılcılığa bağlı olarak bireydeki empati duygusunu geliştirmek ortak değerler etrafında kümelenmeyi kolaylaştıracaktır. Üçüncüsü güçlü ve öz saygın bireyler oluşturmak değerler eğitiminin önemli bir saçı ayağıdır. Dördüncü ve sonuncusu tek başına yaşanılmadığı için işbirliğini ilerletmek hem bireysel hem de toplumsal bir zorunluluktur. İşbirliğini ilerletmenin en kolay yolu değerle etrafında ve o değerler için birlikte çalışmaktır.

Bunun yanı sıra bazı araştırmacılar değerler eğitiminin etkin olabilmesi için bazı hususlara dikkat çekmişlerdir. Örneğin Ellis (2007, s. 279,280) değerler eğitiminde bazı hususları öğretmenlerin dikkatine sunmaktadır:

- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini paylaşabildikleri düzenli olarak sınıf toplantılarının düzenlenmesi,
- Öğrencilerle haftada en az bir kez de olsa özel olarak ilgilenerek onlara dikkat çekilmesinin onların öğrenme şansını yükselttiğinin bilinmesi,
- Öğrencilerin uygulamalı iş birliğine ve sorumluluk almalarına fırsat sağlanması,
- Öğrencilerde farklılıklara saygının tesis edilebilmesi için farklı kaynaklardan gelen insanların sınıfa davet edilmesinin ve dinlenmesinin sağlanması,
- Sınıf kurallarının oluşturulmasına öğrencilerin de dahil edilmesi,
- Bütün öğrencilere kendilerinden beklentinin büyük olduğunun hissettirilmesi,
- Öğrencilere farklı konularda risk alabilmelerinin önünü açan fırsatlar verilmesi,
- Öğrencilere her yönü ile rol model olunması,
- Öğrencilere olumlu değerlerin resmedildiği hikayelerin okunması.

Burada teknolojik gelişmeleri kısaca özetlemek gerekir. Teknolojinin gelişmesi ve özellikle internetin yaygınlaşması değerler eğitimine yeni bir boyut kazandırmıştır. Çocukların kolaylıkla ulaşabildiği internet siteleri bir taraftan değerler eğitimi için yeni fırsatlar sunarken diğer taraftan aynı sitelerin kontrolsüz kullanımı değer erozyonuna sebep olabilmektedir. Örneğin çocuklar bu kitle iletişim araçları nedeni ile şiddetten, yaşanan sosyal problemlerden ve kişilerin birbirine olan saygısız tavırlarından çok fazla etkilenebilmektedirler (El-Hassan ve Kahil, 2005).

2.4. Değer öğretimi yaklaşımları

Değerlerin öğretilmesi ile ilgili birçok bilim insanı birbirinden farklı yaklaşımlar sergilemişlerdir. Bütün bu yaklaşımları bir bütün halinde incelediğimizde bütün yaklaşımların iki başlık altında toplandığı gözlemlenmektedir. Aralarında Lickona, Wynne ve Ryan, Molnar gibi karakter eğitimcilerin bulunduğu bir grup bilim insanı daha çok doğrudan öğretim ve hikâyelerden yararlanmayı savunurlarken; Kohlberg gibi ahlaki gelişimciler ise tartışma ve adil topluluklar oluşturma gibi yöntemlerin uygun olacağını ifade etmişlerdir (Aktepe, 2010; Halstead ve Taylor, 2000).

Superka, Ahrens ve Hedstrom (1976), değerler eğitimi ile alakalı olarak mercek altına aldığı beş yaklaşım konunun bir bütün halinde anlaşılması adına önemlidir. Bu beş yaklaşım:

- Telkin (inculcation): Blanchette (1970) ve Bensley (1974) tarafından geliştirilen bu yaklaşımın amacı öğrencilere belirli değerleri yerleştirmek veya içselleştirmektir. Başka bir deyişle öğrencilerdeki var olan değeri değiştirerek belirli arzulanan değerleri yansıtmasını sağlamaktır. Kullandığı metotlar ise modelleme; olumlu ve olumsuz takviye; alaycı davranma; kusur bulma; alternatifleri manipüle etme; eksik veya önyargılı veriler sağlama; oyunlar ve simülasyonlar; rol yapma oyunu; ve keşfetme şeklindedir.
- Ahlaki gelişim (moral development): Kohlberg ve Selman (1970) ile Galbraith ve Jones (1975) tarafından geliştirilen bu yaklaşımın amacı öğrencilerin daha yüksek değer setine dayanan daha karmaşık ahlaki mantık modelleri geliştirmelerinde yardımcı olmaktır. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencileri yalnızca başkaları ile paylaşmaya değil aynı zamanda, değer seçimleri ve pozisyonlarının nedenlerini tartışmaya çağırmaktadır. Kullandığı metotlar küçük gruplu ahlaki ikilem olayları ve nispeten yapılandırılmış ve eleştirel tartışmalardır.
- Analiz (analysis): Oliver ve Newmann (1967-72), Shaver ve Larkins (1973) ile Metcalf (1971) tarafından geliştirilen bu yaklaşımın amacı öğrencilerin mantıklı düşünce ve bilimsel araştırmalardan yararlanarak değerli konulara ve sorulara karar vermelerine yardımcı olmaktır. Yine diğer amacı öğrencilerin değerlerini birbiriyle ilişkilendirmek ve kavramsallaştırmak için rasyonel, analitik süreçleri kullanmalarına yardımcı olmaktır. Kullandığı metotlar nedenlerin yanı sıra kanıtların uygulanmasını isteyen yapısal rasyonel bir tartışma; test ilkeleri; benzer davaları analiz etme; tartışma; araştırma şeklindedir.

- Açıklama (Claraification): Gelatt (1973), Raths (1966) Simon (1972) Shaftel ve Shaftel (1970), Goodykoontz (1968-74) ve Church (1973) gibi bilim insanları tarafından geliştirilen bu yaklaşımın amacı öğrencilerin kendi değerlerini ve başkalarının değerlerini fark etmelerine ve tanımlamalarına; değerleriyle ilgili açık ve dürüstçe başkalarıyla iletişim kurmalarında; hem rasyonel düşünmeyi hem de duygusal farkındalığı kullanmalarına yardımcı olmak ve onların kişisel düşüncelerini, değerlerini ve davranış kalıplarını incelemektir. Kullandığı metotlar rol yapma oyunları; simülasyonlar; yapay ya da gerçek değer yüklü durumlar; derinlemesine öz analiz egzersizleri; duyarlılık faaliyetleri; sınıf dışı etkinlikler; küçük grup tartışmaları.
- Eylem (action learning): Jones (1971) ve Newmann (1972) tarafından geliştirilen bu yaklaşımın amacı bir taraftan analiz ve açıklama yaklaşımının amaçları ile benzerlik gösterirken diğer taraftan bu yaklaşımın devam eden amaçları öğrencilere değerlerine dayalı kişisel ve sosyal eylem fırsatları sunmak ve kendilerini tamamen özerk olmayan, ancak bir topluluk ya da sosyal sistem üyesi olan kişisel-sosyal etkileşimli varlıklar olarak görmeye teşvik etmektir. Kullandığı metotlar analiz ve açıklama için listelenen yöntemlerin yanı sıra okul ve topluluk içinde uygulama projeleri ve beceri uygulamaları, grup içi organizasyonlar ve kişiler arası ilişkiler şeklindedir.

Bu kapsamlı araştırmaya paralel olarak ülkemizdeki bir kısım bilim insanları da değer öğretimi yaklaşımı üzerinde bazı önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin Doğanay (2009), değer eğitimi yaklaşımlarını; değerlerin doğrudan yaklaşımı, değerleri belirginleştirme yaklaşımı, değer analizi, ikilem tartışması, Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları ve karakter eğitimi şeklinde listelemiştir. Akbaş (2004) ise, Kirschenbaum (1995)'un "değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi" gibi sınıflamasını dikkate alarak, değer eğitimi ve ahlak eğitimi konusunda ortaya çıkan hareketleri "değer eğitimi akımları", değer eğitiminin okullarda etkili hale getirmesi için değer öğretiminde kullanılan yaklaşımları ise "değer öğretimi" başlığı altında irdelemiştir. Bu araştırmada değer öğretimi yaklaşımlarını değer telkini, değer açıklama, değer analizi, ahlaki ikilem, eylem yolu ile öğrenme ve karakter eğimi başlıkları altında detaylı olarak incelenecektir.

2.4.1. Değer telkini

İngilizcedeki anlatımı ile "inculcation" dilimize telkin olarak tercüme edilmiştir. Latince (inculcātus) bir şey üzerinde tesir yapma anlamına gelen ve Türkçemizde telkin olarak

kullanılan bu kelime Arapça kökenlidir. Türk Dil Kurumu tarafından “bir duyguyu bir düşünceyi aşılama” şeklinde tarif edilmiştir. Bu tanımdan hareketle Akbaş (2008) değer telkinini öğretmenlerin kazandırılmak istenilen değer, inanç ve tutumları öğrencilerine doğrudan aşılması olarak görmüştür. Bir yönü ile uygun görülen değerlerin hedef kitlelere dayatılmasıdır (Doğanay, 2009, s. 348). Hegemonyal bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın bir tarafında değerlerin kendilerine sunulmasını bekleyenler ve diğer tarafında bu değerleri karşıya aşılamanın vardır (Andres ve Andres, 1994, s. 18). Çocuklara ahlaki değerlerin doğrudan öğretilmesi ile onları iyi alışkanlıklara sevk ederek, davranışlarının şekillendirilmesi gerektiği yine bu yaklaşımın bir sonucudur (Helstead ve Taylor, 2000).

Telkin yaklaşımını geliştiren bilim insanlarının modellerine yukarıda yer verildi. Bunlara paralel geliştirilen yöntemler model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, oyunlar ve taklitler şeklinde sıralanmıştır (Aktepe, 2010; Superka, Ahrens ve Hedstrom, 1976). Değer telkini aslında çok eski bir yöntemdir. İkna etme ya da kişiyi seçiminde sınırlandırma ön plana çıkmaktadır (Bacanlı, 2005). Yukarıda sıralanan yöntemleri kullanırken model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme kullanma, oyunlar ve benzetimler, hikâyeler, kahramanlık şarkıları, rol oynama gibi süreçlerden yararlanılmaktadır (Akbaş, 2004; Andres ve Andres, 1994; Doğanay, 2009; Demirhan İşcan, 2007). Bu yöntem ve süreçler tek başlarına kullanılabilir gibi eş zamanlı olarak birden fazla süreç ve yönetime başvurmak da mümkündür (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Michaelis ve Garcia (1996), telkin yolu ile değer kazandırmayı beş aşamalı bir uygulama ile mümkün görmektedir:

- Başkalarını dinleyerek, onların görüşleri ile alay etmeden, saygı göstererek amaç belirleme,
- Tüm görüşlere saygı göstererek ölçüt belirleme,
- İyi davranışı pekiştirmek için övgü, kötü davranışı engellemek için tartışmaktan çekinerek bir yöntem belirleme,
- Tartışmalardaki rolün anlaşılabilmesi için yöntemin anlatılması ve davranışın durumuna göre övgü sunulması ya da tartışmadan çekilmesi gibi taktiklerle yöntemin uygulanması,
- Değerlendirme ve gerektiğinde tekrar: Davranıştaki gelişimi gözlemleyerek değerlendirme yapma ve gerektiği durumlarda davranışın tekrarını sağlama (Doğanay, 2009, s. 238; Michaelis ve Garcia, 1996).

Bu yaklaşımın bazı yönleri kritik edilmektedir. Bunların başında yöntemin hegemonyal bir yöntem olması gelmektedir. Değer yüklenen kişinin isteği gözetilmemektedir (Doğanay, 2009; Welton ve Mallan, 1999). Bir diğer eleştiri ise bu değer yüklemesi yapılırken bunun mutlak gerekliliğine inanılıp öğrencilerin duygusal taraflarının göz ardı edilmesidir. Değer dikte edildiği andan itibaren hemen bir değişim beklendiği için öğrencilerin duygusal taraflarının ihmal edilme olasılığı oldukça fazladır (Kupchenko ve Parsons, 1987).

2.4.2. Değer açıklama

Değer açıklama dar manada birden fazla değerden birinin tercih edilmesidir. Seçenekler arttıkça bireylerin değer tercihleri de zorlaşmaktadır. Ancak ilkökul çağındaki öğrencilerin değer tercih etmeleri zor olduğundan değerleri açıklayıcı desteğe ihtiyaçları vardır (Halstead, 2005'den aktaran Zengin, 2017). Bu çerçevede öğrencinin kendisine öğretilen değeri anlaması, ikna olması ve en son kararı kendisinin vermesi gerekmektedir (Doğanay, 2009, s. 238). Öğrencinin bir den fazla seçenek arasından bir değere karar vermesi kendi tercihini oluşturacağından öğrencinin kendi değer yargısı da belirginleşmektedir (Sunal ve Haas, 2003). Başta tartışma olmak üzere öğrencilerin iç dünyalarını yansıtmalarına yardımcı olan aktivitelere değer tercihlerine yönelmelerine yardımcı olan önemli aktivitelerdir (Ellis, 2007). Karşılıklı tartışma şeklinde geçen aktiviteler sonunda öğrencilerin savundukları tezler bağlamında kendi değerlerinin farkına varmaları sağlanabilir (Leenders ve Veugelers, 2009). Değerin öğrenci tarafından karşılıklı tartışma sonucu elde edilmesi ise öğrencinin o değer içselleştirmesine yardımcı olmaktadır. Çünkü bu onun kendi kararıdır ve yürüttüğü bir iç muhasebe sonrasında o değere karar kılmıştır (Halstead ve Pike, 2006).

Kirschenbaum (1995) öğrencinin kendine uygun değeri tartışma vb. aktiviteler sonunda belirleyebilmesi için kendisini tanıması gerçeğine vurgu yapmaktadır. Çünkü öğrenci kendini iyi tanımanın bir neticesi olarak değer tercihi yaptığında kendini daha iyi hissedebilecek, öz saygısı gelişebilecek, kendine uygun hedefler belirleyebilecek ve kararlar alabilecektir.

Değer açıklama süreci genel itibari ile üç aşamadan oluşur:

- Birinci aşama seçmedir ki kişinin alternatifler arasından uygun olanını özgür iradesi ile seçmesi ve bir sonuç değerlendirmesi yapması beklenir,
- İkinci aşama ödüllendirmedir ki kişinin seçim sonrasında takdir edilmesi ve bu seçimi yaptığıının açıkça deklare etmesi beklenir,

- Son aşaması davranışta bulunmadır ki kişinin seçtiği değeri içselleştirmesi ve davranışlarına yansıtması ve kalıcı hale getirmesi beklenir (Doğanay, 2009; Sunal ve Haas, 2003).

Bu yaklaşıma getirilen eleştiriler daha çok ahlaki veya ahlaki olmayan değer konuları arasındaki farkları açıklamada başarısızlık ihtimaline, ahlaki göreceliği ilerletme eğilimine, aile ve öğrenci mahremiyetini ortadan kaldırma olasılığına odaklanmaktadır (Naylor ve Diem, 1987, s. 363-364; Yazıcı, 2006).

2.4.3. Değer analizi

Değer analizinin amacı ve metotları hakkında araştırmamızın önceki bölümünde etraflı bilgi vermiştik. Değer analizinin temelinde sosyal olayların doğrudan ya da dolaylı olarak (örneğin hikâye edilerek) incelenmesi vardır. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin mantıklı ve rasyonel düşünme imkânı bulup düzgün seçimler yapabileceği fikrine dayanır (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2010). Çünkü bu yaklaşımda dikkat, düşünüp-taşınma ve ayırt etme ön plana çıkmaktadır (Welton ve Mallan, 1999). Bu sayede öğrenciler yalnızca değerleri kendi bakış açıları ile ifade etmeyi değil, bununla birlikte başkalarının açısından da görmeyi öğrenmektedirler (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012).

Analiz yapılırken yaşanan olaylardaki benzerlikler, farklılıklar ve neden-sonuç ilişkisi (causality) ortaya konur. Pro ve kontra tezler tek tek ele alınır. Bir değer hükmüne kanıtlar üzerinden varılır (Aktepe, 2010, s. 105). Analiz soru cevap şeklinde yapılır ve sorular sürecin temelini oluşturur (Sunal ve Haas, 2003; Turner, 2004). Öğrenciler bu sayede yaşanan değer çatışmalarında kendi yargılarına varırlar ve kendi değerlerinin oluşmasına yardımcı olurlar (Kupchenko ve Parsons, 1987). Bu sayede öğrenciler eş zamanlı olarak aynı zamanda problemler içeren örnek olaylar ile birlikte ahlaki düşünme becerisi de kazanırlar Ryan (1991).

Welton ve Mallan (1999, s. 147-148) değer analiz sürecinde 8 aşamadan bahsetmektedirler. Bunlar:

- Bütün boyutları ile değer sorununun tanımlanması,
- Etki eden bütün faktörler göz önünde bulundurularak değer sorununun açığa çıkarılması,
- Lehde ya da aleyhe bütün kanıtların toplanması,
- Toplanan kanıtlarının uygunluğunun ve doğruluğunun değerlendirilmesi,

- Sorunun çözümüne ilişkin gerekli görüldüğü takdirde alternatif çözüm yollarının bulunması,
- Alternatif çözüm uygulandığı takdirde olası sonuçlarının belirlenmesi,
- Birde fazla alternatif çözümün devreye girmesi durumunda içlerinden uygun olanının belirlenmesi,
- Bulunan çözüm önerisi doğrultusunda eylemde bulunulmasıdır.

Chadwick ve Meux (1971) değer analizi sürecinde öğretmenlerin özellikle konunun seçimi, uygun kaynak materyalinin ve uygun sınıf atmosferinin sağlanması, olumlu ve olumsuz ifadelerin listelenmesi ve derecelendirilmesi, sınıf tartışmaları, uygun çözümlerin formüle edilmesi, soru ve cevap döneminin belirlenmesi, gözlem ve önerilerin açıklanması hususlarında dikkatli olmaları gerektiğine değinmektedir.

Ancak burada vurgulamak gerekir ki analiz süreci sonunda isabetli bir sonuca varılabilmesi sürecin her aşamasında her türlü ön yargıdan uzak ve sadece hakikatin anlaşılmasına odaklanılmasına bağlıdır.

2.4.4. Ahlaki muhakeme

Her ne kadar bu yaklaşımın kurucusu Lawrence Kohlberg kabul edilse de aslında öncüsü İsveçli bilim adamı Jean Piaget'tir. Piaget'e göre, bilişsel gelişim (cognitive development) biyolojik olgunlaşma ve çevresel tecrübeden kaynaklanan zihinsel süreçlerin ilerici bir şekilde yeniden düzenlenmesiydi. O çocukların fikirlerini bildikleri ile çevrelerinde keşfettikleri şey arasındaki tutarsızlıklara göre ayarladıklarına inanmıştır (McLeod, 2012). Ayrıca Piaget, bilişsel gelişimin insan organizmasının merkezinde olduğunu iddia etmiştir (Baldwin, 2005). Piaget, bilişsel gelişim dönemini algılayıcı motor, operasyon öncesi, somut operasyonel ve şekli operasyonel dönem olmak üzere dört aşamasını önermiştir (Berger, 2008).

Kohlberg yukarıda sıralanan teorileri yeniden yorumlayarak daha çok öğrencilerin akıl yürütme becerilerine odaklanmıştır (Akbaş, 2008; Selçuk, 2001; Yiğittir ve Öcal, 2011). Kohlberg, kısa ikilem durumlarına göre sorular kullanarak, ahlaki gelişimi gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek ötesi olmak üzere üç basamağa ayırmıştır. Yine her basamağı kişinin oryantasyon kriterlerine göre iki dönem şeklinde sınıflandırmıştır (Kohlberg, 1975). Genel toplamda altı dönem tutan bir süreçtir ve süreçler arasında soft geçişler vardır.

Tablo 3.

Kohlberg'e göre ahlaki gelişim basamakları

Basamaklar	Yaş	Dönemler ve Oryantasyonları
Gelenek Öncesi	4-6	1. Dönem: İtaat ve ceza oryantasyonu (Cezadan nasıl kaçınıyorum?)
	6-9	2. Dönem: Öz-Çıkar oryantasyonu (Benim yararına olan nedir? Onu nasıl elde ederim?)
Geleneksel	10-15	3. Dönem: Kişilerarası uyum oryantasyonu (İyi çocuk davranışımı nasıl sergilerim?)
	15-18	4. Dönem: Otorite ve sosyal düzen oryantasyonu (Toplumdan dışlanmamak için kurallara nasıl uyarım?)
Gelenek ötesi	18-20	5. Dönem: Toplumsal sözleşme oryantasyonu (İnsanlığın mutluluğu için gerekli değerler nelerdir?)
	20-	6. Dönem: Evrensel ahlak değerleri oryantasyonu (Herkes için gerekli olan evrensel değerler nelerdir?)

Her aşamada kazanılan anlayış sonraki aşamalarda sürdürülür. Fakat sonraki aşamada bir önceki aşamadaki kazanım basitçe görülebilir. Oysa her aşama bir sonraki aşamanın temeli gibidir. Gelenek öncesi ahlaka sahip bir çocuk, iyi ya da kötüyü benimseyemez ya da içselleştiremez daha çok belirli eylemlerin getireceği dış sonuçlara odaklanmaktadır. Birey ya bir cezadan kurtulmaya ya da bir çıkar elde etmeye çalışmaktadır. Bireysel bir egoizm söz konusudur. Geleneksel aşamada ahlak eylemlerin toplumun görüş ve beklentileri ile karşılaştırılması sonucunda oluşur. Bu seviyede kişi kurallara uymaktadır ve itaat ya da itaatsizliğin bir sonuç doğurmasını beklememektedir. Sosyal perspektif söz konusudur. Gelenek ötesi aşamada ahlak insanlığın mutluluğu için gerekli olan ve evrensel değerleri baz alan bir anlayışa göre şekillenmektedir. Bu ahlak anlayışına sahip insanlar ancak insanlığın

temel değerlerini koruyabilecek anlayışa sahiptir. Bir taraftan toplumsal sözleşme yönü varken diğer taraftan evrensel prensipler barındırır (Kohlberg, 1976).

Ahlaki muhakeme yönteminde öğrenciyi ahlaki ikilem içeren bir durumla karşı karşıya bırakılarak davranış sergilemesi beklenir. Bu ahlaki ikilemler öğrencilerin gelişim seviyelerine göre çözülür (Akbaş, 2008; Ryan ve Bohlin, 1999). Ahlaki ikilemler öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturduğu için eğitimsel açıdan ayrı bir öneme sahiptir (Helstead ve Taylor, 2000; Veugelers, 2000). Ahlaki ikilemler “gerçek hayat ikilemleri” ve “kurmaca ahlaki ikilemler” olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Fakat öğrencilerin gerçek hayat ikilemleri karşısında daha samimi davrandıkları ve daha fazla farkındalık oluşturduğu gözlemlenmiştir (DeVries ve Zan, 2012, s. 183-184).

2.4.5. Eylem yolu ile öğrenme

Superka ve arkadaşları (1976) tarafında dile getirilen eylem yolu ile öğrenmenin amacı ve metotları hakkında yukarıda detaylı bilgiler vermiştik. Bu yaklaşımın özünde uygulayarak öğrenme vardır. Huitt (2004)' in de ifade ettiği üzere eyleme dönüştürmek düşünmek ve hissetmek kadar önemlidir. Değerin kaynağı ne toplum ne de bireydir. İki arasında etkileşimdir. Diğer yaklaşımdan farklı olarak öğrencinin öğrenmesi sınıfla sınırlı değildir. Öğrenmeye dayalı eylemsellik sınıf dışında da devam etmektedir. Bireyin diğerlerini tamamen özerk düşünmesi söz konusu değildir. Çünkü diğerler toplumun ya da sistemin birer parçalarıdır. (Huitt, 2004). Eylem yolu ile öğrenmenin amacı sosyal eylem fırsatları sunmak ve kendilerini tamamen özerk olmayan, ancak bir topluluk ya da sosyal sistem üyesi olan kişisel-sosyal etkileşimli varlıklar olarak görmeye teşvik etmektir. Kullandığı metotlar analiz ve açıklama için listelenen yöntemlerin yanı sıra okul ve topluluk içinde uygulama projeleri ve beceri uygulamaları, grup içi organizasyonlar ve kişiler arası ilişkiler şeklindedir (Superka, Ahrens ve Hedstrom, 1976). Bir diğer metot ise öğrencilerin grup içi ve kişiler arası beceri uygulamalarını üstlenmeleridir (Sing & Rani, 2013). Eğitimde çeşitli değer yaklaşımları olmasına rağmen, bu yaklaşımda, hazırlanan etkinlikler çoğunlukla öğretmenliğe ve değer açıklamalarına dayanmaktadır ve erken çocukluk döneminde uygulama açısından daha uygun ve etkin gözükmektedir (Erikli, 2016).

2.4.6. Karakter eğitimi

"Karakter", felsefeden teolojiye, psikolojiden sosyolojiye, pek çok rakip ve çelişkili teori disiplinlerine konu olan kavramlardan biridir. Dilimize Fransızcadan girmiştir ve Türk Dil Kurumu karakteri “bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti

ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı” olarak tanımlanmaktadır. Ancak kelimenin kökleri eski Yunancaya ($\chi\alpha\rho\alpha\kappa\tau\acute{\eta}\rho$ /charaktér) dayanmaktadır. Aristoteles M.Ö. 4. Yüzyılda Nikomatik Etik adlı eserinde dile getirdiği üzere insan bir doğuştan bazı özelliklere sahiptir, bir de sonradan çalışarak ya da deneyerek elde ettiği özellikleri vardır ki buna da karakter denir (Willmann, 1907). Ona göre karakterin oturması ($\xi\zeta\iota\varsigma$, hexis) bazı moral değerlerinin kazanılması ile oluşur ve bu uzun sereli bir süreçtir (Höffe, 2001). Bütün bu tanımlardan anlaşıldığı üzere karakter bireyin zamanla kazandığı ahlaki kimliktir. Karakter eğitimi ise bu ahlaki kimliğin kazanılması sürecine müdahale etmek ve süreci yönlendirmek olarak görebiliriz. Karakter eğitimi, özellikle çocukların ahlaklı, iyi, zorba olmayan, sağlıklı, başarılı, geleneklere bağlı, uyumlu veya sosyal açıdan kabul edilebilir gibi çeşitli şekillerde gelişmesine yardımcı olacak biçimde öğretmeyi tanımlamak için kullanılan bir üst kavramdır.

Karakter eğitimi sürecini etkileyen birçok faktör olduğu gibi, karakterin şekillenmesi kişinin bulunduğu ortamdan da etkilenmektedir. Belki karakter şekillenmesinin en etkin görüldüğü ortam okullardır (Yıldırım, 2007) ve karakter eğitimi, okul yaşantısının tüm boyutlarının, öğrencilerin karakter gelişiminin en üst düzeyde sağlanabilmesi için kullanılmasını amaçlamaktadır. Bu yüzden de öğrenciler karakter eğitiminin en etkin ve yaygın bir şekilde uygulanabileceği toplumsal sınıf olarak kabul edilmektedir (Battistich, 2005). Okullarda karakter eğitiminin öncüleri olan öğretmenlere özel bir sorumluluk düşmektedir. Ryan ve Bohlin (1999, s. 153-154) ise öğretmenlerin iyi bir karakter eğitimcisi olabilmeleri birtakım yollardan bahsetmektedirler. Bunlardan belki de en önemlileri öğretmenlerin öncelikli olarak kendilerinin iyi bir karakter rolüne sahip olmaları ve öğrencilerinin aynı karaktere sahip olmalarını arzulamalarıdır.

Karakter eğitiminin amacı olumsuz sosyal davranışları ortadan kaldırmak ya da minimize etmek ve eş zamanlı olarak kişiye güzel değerler kazandırmaktır (Harak, 2006; Üstünyer, 2009). Karakter iyiyi çağırıştır ve aslında kişideki iyi özellikleri temsil eder. Başka bir deyişle, bir toplumun arzu ettiği kişisel nitelikleri sergileyen bir kişinin karakterli olduğu ya da iyi bir karakteri olduğu kabul edilebilir. İyi karakter ise; iyiyi bilme, iyi olmaya eğimli olma ve iyi davranmayı kasteder (Lickona, 1993). Bu tür kişisel nitelikler geliştirmek genellikle bir eğitim amacı olarak görülür.

Bununla birlikte, karakter eğitimi alanındaki çeşitli savunucular, "iyi" nin ne olduğu veya hangi niteliklerin arzulanan olduğu konusunda anlaşmaya varmaktan çok uzaktırlar. Farklı araştırmacılar farklı şekillerde yorumlar yapsalar da bazı evrensel değerlerin bu anlamda

kabul gördüğü söylenebilir. Eleştirel yaklaşılacak bir diğer husus, bir bireyin bir (karakter) eksikliğinin olup olmadığının ya da bir okul programının onu geliştirebildiğinin klinik olarak ölçülemediğidir.

2.5. İlgili araştırmalar

Çocuklar İçin Resim Tabanlı Değer Araştırması (PBVS-C) ölçeği ilk kez Döring (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Schwartz'ın Temel İnsani Değerler Teorisine (TBHV) dayanarak 7-11 yaş arası çocuklar için seçilen 20 resimden oluşmaktadır. Modeli oluşturmak için Çok Boyutlu Ölçekleme analizleri (MDS) kullanılmıştır (Stress 1 =0.21). Değerler teorisine göre, 10 değer sınıflandırılması için her değer için iki resim belirlenmiştir. Döring tarafından geliştirilen bu ölçek Döring ve arkadaşları (2010) tarafından Almanya'nın Kuzey Ren Westfalya bölgesinde yeniden uygulamıştır. Araştırmaya yaşları 8 ve 12 arasında değişen toplam 267 kişi katılmıştır. Katılanların 237'si Almanlardan (%88,8), geriye kalan 30 kişi ise göçmenlerden (%11,2) oluşmuştur. Araştırmamada en yüksek ortalamayı (3,6) bariz bir şekilde kendini aşmışlık boyutu alırken en düşük ortalamayı (2,23) kendini yüceltme boyutu almıştır. Koruyuculuk boyutu (2,89) ortalamayı yakalarken değişime açıklık boyutu (3,12) ortalama değer elde etmiştir.

Bilsky (2013) ve arkadaşları Schwartz'ın (1992) değer teorisini temel alan eş zamanlı olarak iki farklı araştırma yürütmüşlerdir. Birincisinde Almanya, Portekiz ve Şili'den 10 ila 12 yaş arası katılımcılar yetişkinler için hazırlanan Portre Değerleri Anketini (Schwartz ve ark., 2001) doldurmuşlar; ikincisinde ise Almanya ve Fransa'dan 7 ila 12 yaş arası katılımcılar Çocuklara Yönelik Resim Tabanlı Değer Araştırma Ölçeğini (Döring ve ark., 2010) kullanmışlardır. Teori tabanlı Çok Boyutlu Ölçekleme analizleri (MDS) her iki araştırmada da farklılaştırılmış değer yapıları ortaya koymuştur. Çocukların değer tercihlerine ilişkin bulgular, yetişkin örneklerinden elde edilen kanıtlarla örtüşmüştür (Schwartz ve Bardi, 2001).

Döring (2008) tarafından çocuklar için geliştirilen resim tabanlı değer araştırmasının Türkiye'de yaşayan Türkler için uyarılma araştırması, ilk defa Petersen (2013) tarafından yürütülmüştür. Petersen söz konusu ölçeğin Almanya'daki Türklere yönelik uygulanması esnasında ortaya çıkan tartışmalardan dolayı değerlerin yansıtıldığı 6 resimde revizyona gitmiştir. Örneğin yardım çantasındaki kızıl haç kızıl ile yer değiştirilmiştir. Güvenilirlik ve geçerlilik testlerinden sonra ölçek İstanbul ilinde uygulanmıştır. Çok Boyutlu Ölçekleme analizleri (MDS) kullanılmıştır (Stress 1 =0.175). Yaşları 6-11 arasında değişen 352

çocuğun katıldığı araştırmada elde edilen bulgular, ölçeğin 0.175'lik Stres I değerine sahip olduğu ve Schwartz'ın önerdiği modelle iyi uyum sağladığını göstermiştir.

Döring (2008) tarafından çocuklar için geliştirilen resim tabanlı değer araştırmasını uygulayan ilk Türk bilim insanları Kapıkıran ve Gündoğan (2016) olmuştur. Onlarda uyarılama yaparken Petersen (2013) gibi küçük bir revizyona giderek gelenekselliği yansıtan figürlerden birisi ibadet eden çocuk resmi ile yer değiştirilmiştir ve ortaya konan araştırmada da bu figür kullanılmıştır. Güvenilirlik ve geçerlilik testlerinden sonra ölçek Denizli ilinde faaliyet gösteren üç farklı okulda okulda uygulanmıştır. İlköğretim düzeyindeki çocukların değerlerini belirlemek amacıyla 7-12 yaş grubunda 270'i erkek (%47) ve 303'ü kadın (%53) olmak üzere toplam 573 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Modeli oluşturmak için Çok Boyutlu Ölçekleme analizleri (MDS) kullanılmıştır (Stress 1 =0.30). Araştırmada en yüksek ortalamayı (3,8) değişime açıklık boyutu alırken en düşük ortalamayı (2,88) kendini yüceltme boyutu almıştır. Koruyuculuk boyutu (3,00) ortalamayı yakalarken kendini aşmışlık boyutu (3,12) ortalama değer elde etmiştir. Veri analizi, Schwartz'ın teorik modeline göre geliştirilen ölçeğin, bazı değerler için farklı boyutlar içerdiğini, örneğin; "evrenselcilik" değeri için farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Uzefovsky ve arkadaşları (2016) yapmış oldukları başka bir araştırmada 62'si tek yumurta ve 122'si çift yumurta olmak üzere 174 çift (toplam 348 çocuk) yedi yaşındaki İsraili ikizler Çocuklar İçin Resim Tabanlı Değer Araştırması'na katılmışlardır. Ailelerin dindarlığı başta olmak üzere çevresel faktörlerin ve genetik yapının çocukların değer tercihi üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Bu amaçla katılımcıların annelerine kendilerini ne kadar dindar hissettiklerine ve eğitim durumlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Diğer taraftan DNA verileri ya da fiziksel benzerlikleri not edilerek genetik farkın değer tercihi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Modeli oluşturmak için Çok Boyutlu Ölçekleme analizleri (MDS) kullanılmıştır (Stress 1 =0.208). Sonuçların Schwartz'ın (1992) modeli ile uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırmada en yüksek ortalamayı (3,21) kendini yüceltme alırken en düşük ortalamayı (2,65) kendini aşmışlık boyutu almıştır. Koruyuculuk boyutu (3,20) ortalamayı yakalarken değişime açıklık boyutu (2,90) ortalama değer elde etmiştir. Cinsiyetin boyutlar üzerindeki etkisine bakıldığında erkeklerin kadınlara oranla kendini yüceltme boyutuna daha fazla önem verirken, kadınların da erkeklere oranla kendini aşmışlık boyutuna daha fazla önem verikleri görülmüştür. Koruyuculuk ve değişime açıklıkta cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan annesi kendisine daha dindar hisseden ailelerin çocukları koruyuculuk boyutuna daha çok önem verirken kendini daha az dindar

hisseden annelerin çocukları değişime açıklık boyutuna daha fazla önem vermişlerdir. Anne eğitimi yükseldikçe değişime açıklık boyutunda pozitif yönde bir değişim gözlemlenmiştir. Genetik yapının ise boyutlar üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilememiştir.

Çocuklar için geliştirilen resim tabanlı değer araştırması Çakmak ve arkadaşları (2018) tarafından Ankara'da da uygulanmıştır. Yaşları 6-11 arasında değişen toplam 192 öğrenci katılmıştır. Petersen (2013) tarafından revize edilen ölçek kullanılmıştır. Modeli oluşturmak için Çok Boyutlu Ölçekleme analizleri (MDS) kullanılmıştır (Stress 1 =0.22). Katılımcıların %49,5'u kız öğrenci ike %50,5'i erkek öğrencilerden oluşmuştur. Schwartz'ın öngördüğü kuramsal model doğrulanarak, değişime açıklık-muhafazakarlık ve kendini yüceltme-kendini aşmışlık olmak üzere çift kutuplu iki boyuttan oluşan dört boyutlu yapıya uygun bir değerler dizilimi elde edilmiştir. Araştırmada en yüksek ortalamayı (19,18) bariz bir şekilde koruyuculuk boyutu alırken en düşük ortalamayı (2,23) değişime açıklık boyutu almıştır. Kendini yüceltme boyutu (11,27) ortalamayı yakalarken kendini aşmışlık boyutu (13,75) ortalama değer elde etmiştir. Çocukların değerler içerisinde en çok önemi yardımseverlik (7,14), evrensellik (6,61) ve güvenlik (6,44) değerlerine verirken; en az önemi geleneksellik (4,45) ve hazcılık (4,90) değerlerine verdikleri görülmüştür. Değişkenler açısından bakıldığında da bazı bulgular elde edilmiştir. Cinsiyetin boyutlar üzerindeki etkisine bakıldığında ise, kendini aşmışlık ve koruyuculuk boyutlarını kız çocuklarının, erkek çocuklara kıyasla daha çok önemsedikleri bulunmuştur. Kendini yüceltme boyutunu ise erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha fazla önemsediklerini rapor etmişlerdir. Diğer yandan, değişime açıklık boyutunun ise çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Anne eğitiminin boyutlar üzerindeki etkisi incelendiğinde anne eğitimi daha yüksek olan çocukların anne eğitimi düşük olan çocuklara oranla değişime açıklık boyutuna daha fazla önem verirken, anne eğitimi daha düşük olan çocukların anne eğitimi daha yüksek olan çocuklara oranla koruyuculuk ve kendini yüceltme boyutlarına daha fazla değer verdikleri görülmüştür. Değerler açısından bakıldığında ise anne eğitimi daha yüksek olan çocukların anne eğitimi düşük olan çocuklara oranla uyarılma ve özyönetim değerlerine daha fazla önem verirken, anne eğitimi daha düşük olan çocukların anne eğitimi daha yüksek olan çocuklara oranla başarı ve uyum değerlerine daha fazla değer verdikleri görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

İlkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin belirlenmesi ve sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evrenini Sakarya İlinde öğrenim görmekte olan ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde, evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004, s. 141). Buna göre araştırmanın örneklemini Sakarya ili Ferizli İlçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören ve Adapazarı İlçesinde bulunan iki ilkokulda öğrenim görmekte olan 131'i kız (%52,4) ve 119'u erkek (%47,6) toplam 250 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 4.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Faktör	Değişken	N = 250	
		n	%
Cinsiyet	Kız	131	52,4
	Erkek	119	47,6
Yaş	7 yaşında	5	2,0

	8 yaşında	88	35,2
	9 yaşında	75	30,0
	10 yaşında	75	30,0
	11 yaşında	7	2,8
<hr/>			
Anne eğitim durumu	Okur yazar değil	1	0,4
	Okur yazar	3	1,2
	İlkokul mezunu	74	29,6
	Ortaokul mezunu	48	19,2
	Lise mezunu	73	29,2
	Üniversite mezunu	49	19,6
	Yüksek lisans mezunu	2	0,8
<hr/>			
Baba eğitim durumu	Okur yazar değil	0	0,0
	Okur yazar	3	1,2
	İlkokul mezunu	40	16,0
	Ortaokul mezunu	53	21,2
	Lise mezunu	81	32,4
	Üniversite mezunu	69	27,6
	Yüksek lisans mezunu	4	1,6
<hr/>			
Eğitim gördüğü ilkokul	a	92	36,8
	b	103	41,2
	c	55	22,0
<hr/>			

Tablo 4.'de görüldüğü üzere 7-11 yaş grubundan 131'i kız (%52,4) ve 119'u erkek (%47,6) toplam 250 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun 8, 9 ve 10 yaşlarında oldukları görülmektedir. Ebeveyn okuryazarlığı açısından bakıldığında dikkat çekici husus annelerin ağırlıklı olarak ilkokul ve lise mezunu, babaların ise lise ve üniversite mezunu olduğudur. Katılımcıların %80'e yakın kısmı merkez okullar olan A ve C İlkokulunda eğitim görürken %22'si Ferizli İlçesinde eğitim veren C İlkokulunda eğitim görmektedir.

3.3. Verilerin toplanması

Çocukların değer algılarını ölçmek için Döring (2008) tarafından geliştirilen, Acun Kapıkıran ve Gündoğan (2016) tarafından Türkiye'de ilk kez uygulaması yapılan Çocuklar İçin Resim Tabanlı Değer Araştırması (PBVS-C) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Schwartz'ın Temel İnsani Değerler Teorisine (TBHV) dayanarak 7-11 yaş arası çocuklar için geliştirilen 20 resimden oluşmaktadır. Değerler teorisine göre, 10 değer sınıflandırılması için her değer için iki resim belirlenmiştir. Ancak Acun Kapıkıran ve Gündoğan (2016) tarafından Türkiye'de uygulanan ölçekte bazı revizyonlara gidilmiştir. Revizyon çerçevesinde gelenekselliği temsil eden resimlerden bir tanesinin Türk kültürü içerisinde kültür değerini temsil etmediği kanaatine varılarak dua eden çocuk resmi ile (TR1) değiştirilmiştir. Yine Acun Kapıkıran ve Gündoğan (2016) tarafından ölçeğin yapı geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra, çocuklarla odak grup tartışması ile resimleri değerlendirmeleri istenmiştir. Çocukların değerlendirmeleri uzman kararlarıyla karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlarla içerik geçerliliği incelenmiştir. Sonra tekrar, ölçeğin yapı geçerliliği Çok Boyutlu Ölçeklendirme (MDS) kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan tekrar testlerin de hiçbir yapısal değişiklik bildirilmemiştir (Acun Kapıkıran ve Gündoğan, 2016).

Araştırmada kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde katılımcıların yaşı ve cinsiyetinin yanı sıra ebeveynlerinin eğitim durumu gibi demografik verilere ilişkin sorular yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde öğrencilerin kendilerine verilen resimleri yapıştırmaları için hazırlanan Çocuklar İçin Resim Tabanlı Değer Araştırması yer almaktadır.

Veri toplama aşamasında ölçek dört kişilik gruplar halinde uygulanmıştır. Araştırmacılara uygulamaya ilişkin bir sunum yapılmıştır. Daha sonra ölçeği bu örnek sunum doğrultusunda uygulamaları çocuklardan istenmiştir. Ancak öncesinde öğrencilere araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve daha sonra araştırmaya motive olabilmeleri için öğrenciler

araştırma hakkında kısaca bilgilendirilmiş, araştırma ile ilgili konuşulmuş ve resimlerle çalışılacağı söylenmiştir. Her grupta yürütülen uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Öncelikle öğrencilerden demografik bilgiler ile ilgili bölümleri doldurmaları istenmiştir. Ardından, her resmin neyi temsil ettiği açıklandıktan sonra prosedür başlatılmıştır. Şekil 2.'de görüldüğü üzere resimleri boşluklara yapıştırılmaları istenmiştir.

Hayatımda nasıl olmak istediğim için











Hiç önemli değil

Şekil 2. Değerlere ilişkin figürlerin yapıştırıldığı şablon

Resimleri yapıştırmadan önce çocuklardan resimlerdeki figürlerin yerine kendilerini koymaları ve ona göre resimleri yapıştırmaları istenmiştir. Burada amaç katılımcıların resimdeki figürleri içselleştirmelerini sağlamaktır. Öğrencilerden öncelikli olarak resimdeki figürlerden hangi ikisinin hayatlarında çok önemli olan karakteri temsil ettiğini belirlemeleri ve önem sırasına göre yapıştırmaları istenmiştir. Ardından resimdeki figürlerden hangi ikisinin hayatlarında hiç önemi olmayan karakteri temsil ettiğini belirlemeleri ve önem sırasına göre yapıştırmaları istenmiştir. Üçüncü olarak, resimdeki figürlerden hangi dördünün hayatlarında biraz önemli karakteri temsil ettiğini belirlemeleri ve önem sırasına göre yapıştırmaları istenmiştir. Dördüncü olarak, resimdeki figürlerden hangi dördünün hayatlarında biraz önemsiz karakteri temsil ettiğini belirlemeleri ve önem sırasına göre yapıştırmaları istenmiştir. Son olarak kalan fotoğrafları kendileri için önemli olan karakteri temsilen önem derecesine göre orta kısma yapıştırmaları istenmiştir. Her bir değere karşılık gelen iki resim belirlenmiştir. Resimlerdeki figürler bazı değerlere karşılık gelmektedir. Tablo 5.'de her bir değer için örnek resimler sunulmuştur:

Tablo 5.

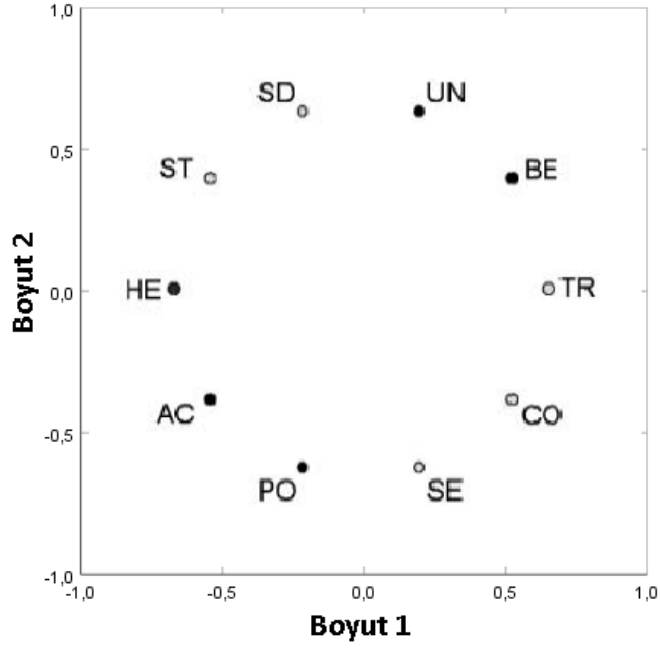
Değerlere karşık gelen figürler

Evrensellik	Geleneksellik	Güvenlik
		
Yabancılarla arkadaşlık kurmak	Tanrıyı düşünmek	Güvende olmak
Başarı	Uyarılma	Yardımsverlik
		
En iyisi olmak	Heyecan verici şeyler yapmak	Başkalarına yardım etmek
Uyum	Güç	Hazcılık
		
Kurallara uymak	Zengin ve güçlü olmak	Rahat olmak
Öz yönetim		
		
Yeni şeyleri keşfetmek		

3.4. Verilerin analizi

Önceki bulgularla metodolojik karşılaştırılabilirliği sağlamak için analiz Schwartz'ın çerçevesi dahilindeki prosedürleri takip eden Döring (2008) örneğindeki gibi yapılmıştır. Tüm maddelerin bir korelasyon matrisine dayanarak, iki boyutlu ordinal Çok Boyutlu Ölçekleme (MDS) analizleri yapılmıştır. Çok boyutlu ölçekleme analizinde amaç nesnelerin/maddelerin yapısının görsel olarak daha kolay bir biçimde ortaya koyulmasıdır. Nesnelerin ya da bireylerin arasındaki benzerlik ve farklılıkları sıralamaya yardımcı olan bir tekniktir (Gündüz, 2011). Burada iki madde arasındaki ilişki benzerliğin bir ölçüsü olarak kullanılmaktadır. Benzer bir anlam içeren iki maddenin pozitif korelasyon göstermesi gerekirken; tersi bir durumda karşıt anlamlar içeren iki maddenin korelasyonunun ise negatif gerçekleşmesi gerekmektedir. Çok boyutlu ölçekleme analizinde her maddenin iki boyutlu bir uzayda bir nokta ile temsil edildiği varsayılarak benzerlik verisi dayanakları modellenmektedir. İki madde birbirine ne kadar benzerse, ilgili noktalar arasındaki mesafe de o kadar küçük olmalıdır; birbirinden farklı iki öge olması durumunda ise mesafe büyük olmalıdır (Borg ve Groenen, 2005). Spence ve Ogilvie (1973) tarafından uyum iyiliğinin değerlendirilmesi için hazırlanan tabloya göre, 20 nokta ve çok boyutlu ölçekleme analizinde Stres -I değerinin 0.30'un altında olması gerekmektedir.

Çok boyutlu ölçeklemenin amacı uzaklık değerlerini kullanarak nesnelerin yapısını ortaya koymaktır (Tatlídil, 1996; Akt: Ustaahmetođlu, 2005). Bu sebeple belirli bir nokta konfigürasyonu ile başlar ve daha sonra mümkün olan en iyi uyuma ulaşmaya çalışırken, bir dizi tekrardan geçer. Araştırmada kullanılan ve Acun Kapıkıran ve Gündoğan (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Doring'in (2008) araştırmasında kullanılan başlangıç konfigürasyonu Şekil 3.'de gösterildiği gibidir.



Şekil 3. MDS analizi başlangıç konfigürasyonu (Döring, 2008)

Burada UN evrenselciliği, BE yardımseverliği, TR gelenekselliği, CO uyumu, SE güvenliği, PO gücü, AC başarıyı, HE hazcılığı, ST uyarılmayı ve SD öz-yönetimi temsil etmektedir. Prototipik yapıda, her bir öge, 10 değer türünden birine aittir ve her değer türü, bir daire içindeki kama şeklindeki bir bölge ile temsil edilmektedir. Bu bölgelerin eşit büyüklükte olduğu varsayılarak (her biri 36 derecelik açıyı kapsamaktadır), her bir maddenin prototipik koordinatları üniter bir daire içindeki trigonometrik ilişkilerden hesaplanabilir. Örneğin, bu tür bölgeye ait dairesel yayın ortasında yer alan değer tipi evrensellik için prototipik ögeyi beklerdik. Bu, 72°'lik bir açıya karşılık gelmektedir. İlgili nokta için x koordinatı $\cos \phi$ (= 0,31) ve y koordinatı $\sin \phi$ (= 0,95) olarak hesaplanabilir. Başlangıç konfigürasyonunda, bu koordinatlar UN1 ve UN2 evrenselcilik öğelerine atanmıştır.

Tablo 6.

Başlangıç konfigürasyonu (Döring, 2008)

İfade	Açı	X Koordinatı (cos)	Y Koordinatı (sin)
Evrensellik (UN1, UN2)	72	0,31	0,95

Yardımsverlik (BE1, BE2)	36	0,81	0,59
Geleneksellik (TR1, TR2)	0	1,00	0,00
Uyum (CO1, CO2)	324	0,81	-0,59
Güvenlik (SE1, SE2)	288	0,31	-0,95
Güc (PO1, PO2)	252	-0,31	-0,95
Başarı (AC1, AC2)	216	-0,81	-0,59
Hazcılık (HE1, HE2)	180	-1,00	0,00
Uyarılma (ST1, ST2)	144	-0,81	0,59
Öz yönetim (SD1, SD2)	108	-0,31	0,95

Değerlerin konumlarına ilişkin başlangıç konfigirasyon tablosu (Tablo 6.) doğrultusunda MDS analizi türünü gerçekleştirmek için SPSS programı sürüm 22'deki PROXSCAL modülü kullanılmıştır (stres yakınsaklığı = .0001, minimum stres = .0001, maksimum yineleme = 100).

Araştırmada ayrıca katılımcıların değer algılarının cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitime göre farklılığının karşılaştırılmasında t testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmada 0,05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler SPSS 22.0 paket programı ile yapılmıştır.

BÖLÜM IV

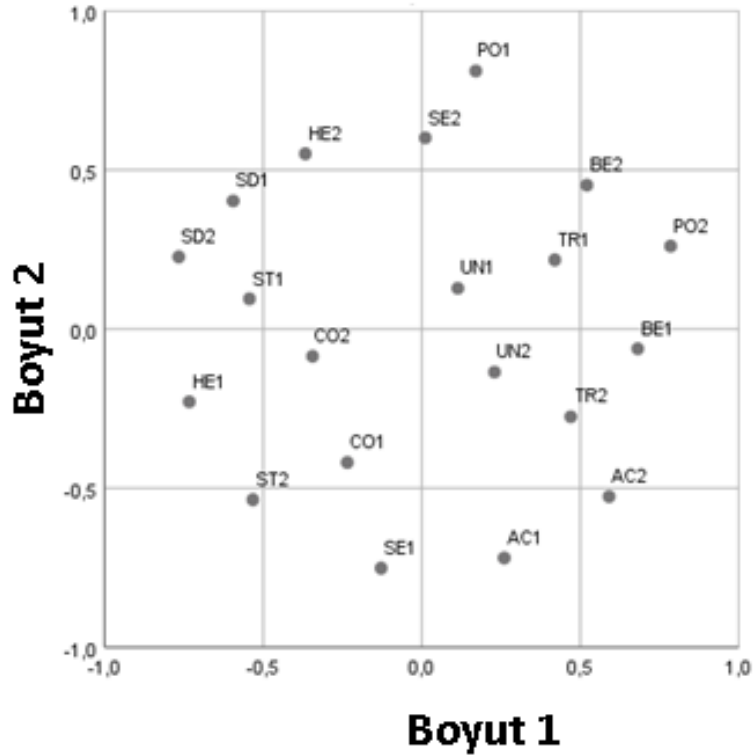
BULGULAR

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu başlığa yer alan bulgular her bir alt problem için ayrı ayrı ele alınacaktır.

4.1.1. İlkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin neler olduğuna ilişkin bulgular

Çok boyutlu ölçeklendirme analizleri üç farklı şekilde yapılmıştır. Öncelikli olarak tüm değerlere ait olan resimlerin MDS analizleri yapılmış ardından da her iki resmin temsil ettiği değerler için MDS analizi yapılmıştır. En son olarak da Schwartz tarafından tespit edilen boyutlara ilişkin MDS analizi yapılmıştır.



Şekil 4. Tüm figürler için MDS analizi. Stres 1:0,32

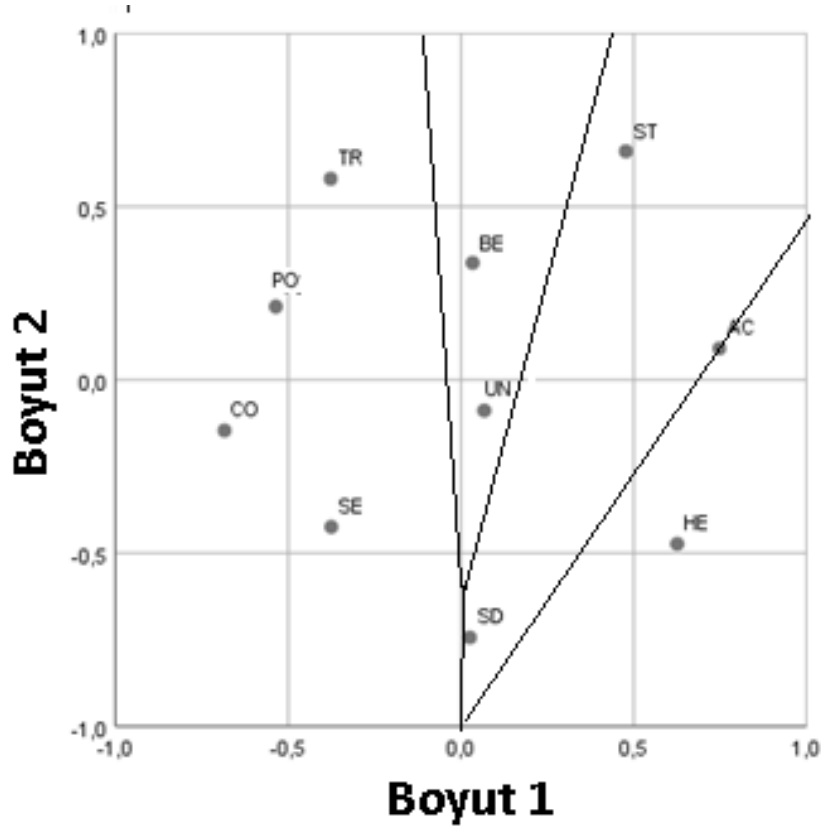
Başlangıçta vurgulamak gerekir ki Şekil 4.'de de görüldüğü üzere değerlerin yerleşimi Schwartz'ın teorik yapısına uymamış ve farklı yerlere denk gelmiştir. Değerleri temsil

eden resim çiftlerinden birbirine çok yakın olanlar olduğu gibi birbirlerinden uzak noktalara düşenler olduğu da görülmektedir.

Silindirin sağında kalan ve sosyal olarak adlandırılan değerlere bakıldığında evrensellik (UN 1,2), yardımseverlik (BE 1,2) ve geleneksellik (TR 1,2) değerlerine ait her iki figüründe bu bölümde yer aldığı, buna karşılık güvenliğe (SE 2) ait bir figürün silindirin sağında yer alırken uyum (CO 1,2) değerine ait hiçbir figürün silindirin sağında yer almadığı görülmektedir.

Yine silindirin solunda kalan ve bireysel olarak adlandırılan değerlere bakıldığında öz yönetim (SD 1,2), uyarılma (ST 1,2) ve hazcılık (HE 1,2) değerlerine ait her iki figüründe bu bölümde yer aldığı, buna karşılık başarı (AC 1,2) ve güce (PO 1,2) ait hiçbir figürün silindirin solunda yer almadığı görülmektedir.

İkişerli şekilde silindirin sağında ya da solunda bulunan figürlerin ise birbirlerine yakın şekilde konumlandıkları görülmektedir. Aynı değere ait olup birbirine hem zıt hem de en uzak noktada konumlanan figürler güvenliğe (SE 1,2) ait figürler olmuştur.

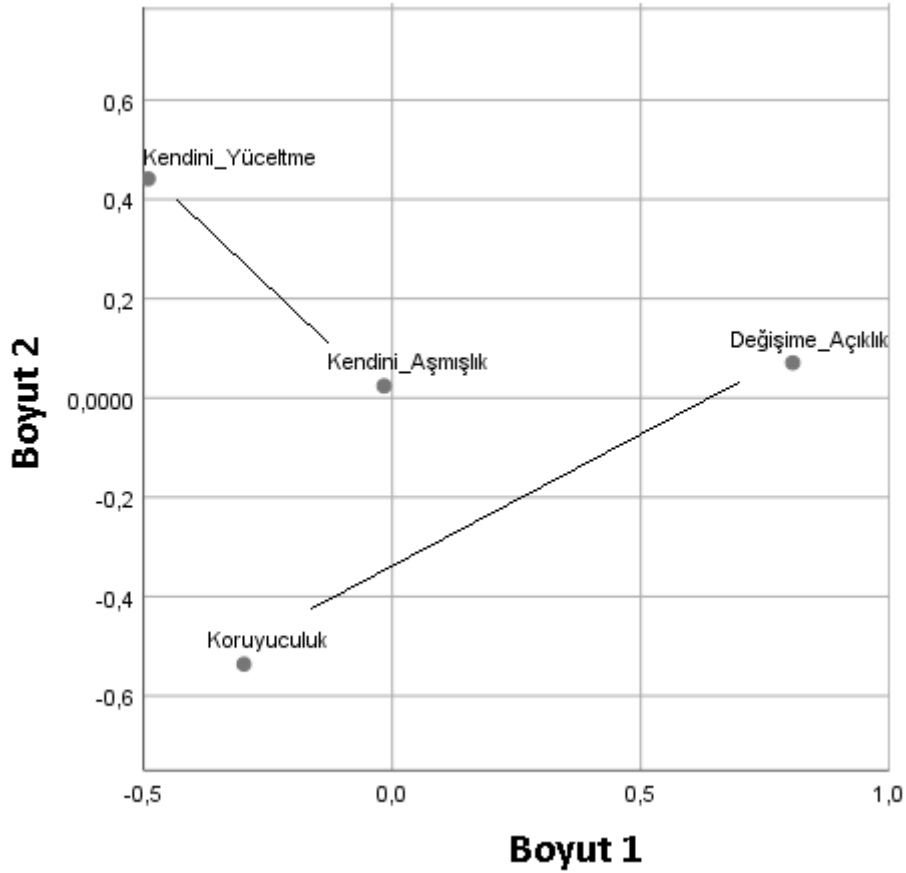


Şekil 5. Tüm değerler için MDS analizi. Stres 1:0,28

Değerlere ait tüm figürler birleştirilerek yeniden konfigüre edildiğinde değerler Şekil 5.'de görüldüğü gibi konumlanmıştır. Bu haliyle de değerlerin yerleşiminin Schwartz'ın teorik yapısına tam olarak uymadığı görülmüştür.

Silindirin sağında kalan ve sosyal olarak adlandırılan değerlere bakıldığında yalnızca evrensellik (UN) ve yardımseverlik (BE) değerlerinin silindirin sağında yer aldığı geriye kalan geleneksellik (TR) güvenlik (SE) ve uyum (CO) değerlerinin ise silindirin solunda yer aldığı görülmektedir.

Yine silindirin solunda kalan ve bireysel olarak adlandırılan değerlere bakıldığında sadece güç (PO) değerinin silindirin solunda yer aldığı geriye kalan öz yönetim (SD), uyarılma (ST) ve hazcılık (HE) ve başarı (AC) değerlerine ait figürlerin ise silindirin sağında yer aldığı görülmektedir. Ancak burada vurgulamak gerekir ki değerler Schwartzın teorisindeki gibi belirli boyutlar dâhilinde çerçeveleri çizildiğinde elde edilen sonucun Schwartzın teorisi ile kısmen de olsa bağdaştığı görülmektedir.



Şekil 6. Tüm boyutlar için MDS analizi. Stres 1:0,14

Değerlerin sınıflandırıldığı tüm boyutlar yeniden konfigüre edildiğinde değerler Şekil 6.'da görüldüğü gibi konumlanmıştır. Bu haliyle boyutların yerleşiminin Schwartz'ın teorik yapısına yaklaştığı görülmüştür. Schwartz'ın formüle ettiği gibi kendi aralarında negatif ilişki olan koruyuculuk ve değişime açıklık boyutlarının ters konumlarda yer alırken, yine kendini yüceltme ve kendini aşmışlık boyutlarının da birbirlerine zıt şekilde konumlandıkları görülmektedir. Söz konusu boyutlara ilişkin tanımlayıcı veriler Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7.

Boyutlara ilişkin tanımlayıcı bilgiler

	n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss
Kendini aşmışlık	250	1.75	4.50	3.3870	0.43904
Koruyuculuk	250	2.17	4.33	3.0633	0.38212
Kendini yüceltme	250	1.50	4.50	3.1740	0.56480
Değişime açıklık	250	2.75	5.75	3.8450	0.56302

Tablo 7. boyutlara ilişkin değerler yer almaktadır. Tablo 7. incelendiğinde öğrencilerin değer tercihlerinin en fazla değişime açıklık boyutuna odaklandığı görülmektedir. Değişime açıklık boyutunun ortalaması tüm boyutlar arasında en yüksek puan alınan boyuttur ($X=3.845$). Öğrencilerin puanları incelendiğinde ikinci sırada kendini aşmışlık boyutunun ($X=3.3870$), üçüncü sırada kendini yüceltme boyutunun ($X= 3.1740$), dördüncü sırada ise koruyuculuk ($X= 3.0633$) boyutunun yer aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin en fazla değişime açıklık, en az ise koruyuculuk boyutunda yer aldığı söylenebilir.

Tablo 8.

Boyutlar arasındaki korelasyon

	Kendini aşmışlık	Koruyuculuk	Kendini yüceltme	Değişime açıklık
1		-.317**	-.052	-.398**
2			-.521**	-.253**
3				-.428**

Tablo 8.'deki korelasyon tablosu incelendiğinde kendini aşmışlık arttıkça koruyuculuğun ve değişime açıklığın düştüğü, koruyuculuk arttıkça kendini yüceltme ve değişime açıklığın düştüğü ve yine kendini yüceltme arttıkça koruyuculuk ve değişime açıklığın düştüğü görülmektedir.

4.1.2. İlkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada cinsiyetin boyutlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin baskın olan değer boyutlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 9.'da sunulmuştur:

Tablo 9.

Değer gruplarının cinsiyete göre farklılaşma durumları

Boyutlar	Cinsiyet	n	X	s.s.	p
Koruyuculuk	Kız	131	3,0763	0,37964	0,13
	Erkek	119	3,0490	0,38593	
Kendini Yüceltme	Kız	131	3,1813	0,56675	0,30
	Erkek	119	3,1660	0,56493	
	Kız	131	3,7920	0,55310	0,21

Değişime Açıklık	Erkek	119	3,9034	0,57037	
Kendini Aşmışlık	Kız	131	3,4160	0,38929	0,01*
	Erkek	119	3,3550	0,48766	

Tablo 9. incelendiğinde, değer boyutlarından yalnızca kendini aşmışlık boyutu üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($p < .05$). Başka bir deyişle ilkokul öğrencilerinin kendini aşmışlık değer boyutuna önem verme dereceleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğrencilerin kendini aşmışlık boyutuna kız öğrencilere oranla daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Değer boyutlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinin ardında değer gruplarının ayrı ayrı cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Değer gruplarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 10.'da gösterilmektedir.

Tablo 10.

Cinsiyetin değerler üzerindeki farklılaşma durumları

Değerler	Cinsiyet	n	X	s.s.	p
Evrensellik (UN)	Kız	131	6,2214	1,86585	0,046*
	Erkek	119	6,5042	2,09063	
Yardıms severlik (BE)	Kız	131	6,5344	2,14583	0,028*
	Erkek	119	6,2269	2,59869	
Geleneksellik (TR)	Kız	131	6,9695	2,37920	0,164
	Erkek	119	6,6975	2,59907	
Uyum (CO)	Kız	131	7,3130	2,09058	0,004*

Güvenlik (SE)	Erkek	119	6,6471	2,58938	0,264
	Kız	131	6,8321	2,37018	
Güç (PO)	Erkek	119	6,6134	2,58453	0,780
	Kız	131	6,6565	2,57135	
Başarı (AC)	Erkek	119	4,8855	2,83560	0,347
	Kız	131	4,5546	2,60279	
Hazcılık (HE)	Erkek	119	4,9466	3,09668	0,017*
	Kız	131	5,1765	2,63820	
Uyarılma (ST)	Erkek	119	5,5725	3,17207	0,143
	Kız	131	5,4034	3,01780	
Özyönetim (SD)	Erkek	119	5,6183	3,00630	0,335
	Kız	131	5,6975	2,82409	

Tablo 10. incelendiğinde geleneksellik, güvenlik, güç, başarı, uyarılma ve öz yönetim değerlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>.05$), buna karşılık evrensellik, yardımseverlik, uyum ve hazcılık değerlerinin cinsiyete göre farklılaştığı ($p<.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Evrensellik ve hazcılık gruplarında erkeklerin daha yüksek puanlar aldığı; yardımseverlik ve uyum gruplarında ise kız öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Sonuç olarak kız öğrencilerin daha çok yardımseverlik ve uyum değerlerine daha fazla önem verdikleri, erkek öğrencilerin ise evrensellik ve hazcılık değerlerine önem verdiği söylenebilir.

4.1.3. İlkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin anne eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada anne eğitiminin boyutlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin baskın olan değer boyutlarının anne eğitimine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 11.'de sunulmuştur:

Tablo 11.

Anne eğitiminin boyutlar üzerindeki farklılaşma durumları

		N	Ortalama	ss	p
Koruyuculuk	Okur yazar değil	1	3,3333	.	0,581
	Okur yazar	3	2,8333	0,60093	
	İlkokul mezunu	74	3,0856	0,39135	
	Ortaokul mezunu	48	2,9861	0,34694	
	Lise mezunu	73	3,1050	0,41528	
	Üniversite mezunu	49	3,0544	0,34256	
	Yüksek lisans mezunu	2	3,0000	0,23570	
	Toplam	250	3,0633	0,38212	
Kendini Yüceltme	Okur yazar değil	1	3,0000	.	0,245
	Okur yazar	3	3,5000	0,25000	
	İlkokul mezunu	74	3,1014	0,58215	
	Ortaokul mezunu	48	3,3177	0,54270	
	Lise mezunu	73	3,1952	0,54843	
	Üniversite mezunu	49	3,1173	0,58207	

	Yüksek lisans mezunu	2	2,6250	0,53033	
	Toplam	250	3,1740	0,56480	
Değişime Açıklık	Okur yazar değil	1	3,0000	.	0,208
	Okur yazar	3	3,5000	0,66144	
	İlkokul mezunu	74	3,8885	0,58687	
	Ortaokul mezunu	48	3,8385	0,52209	
	Lise mezunu	73	3,7705	0,49433	
	Üniversite mezunu	49	3,9082	0,62436	
	Yüksek lisans mezunu	2	4,5000	1,06066	
	Toplam	250	3,8450	0,56302	
Kendini Aşmışlık	Okur yazar değil	1	4,0000	.	0,605
	Okur yazar	3	3,7500	0,25000	
	İlkokul mezunu	74	3,3818	0,42849	
	Ortaokul mezunu	48	3,3750	0,40278	
	Lise mezunu	73	3,3699	0,48611	
	Üniversite mezunu	49	3,3980	0,43277	
	Yüksek lisans mezunu	2	3,3750	0,17678	
	Toplam	250	3,3870	0,43904	

Tablo 11. İncelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin değer boyutlarından aldıkları puanların anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p < .05$).

Araştırmada anne eğitiminin değerler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin baskın olan değerleri anne eğitimine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 12.'de sunulmuştur:

Tablo 12.

Anne eğitiminin değerler üzerindeki farklılaşma durumları

		N	Ortalama	ss	p
Evrensellik (UN)	Okur yazar değil	1	8,0000		0,898
	Okur yazar	3	6,0000	0,00000	
	İlkokul mezunu	74	6,5135	1,69805	
	Ortaokul mezunu	48	6,2708	1,97581	
	Lise mezunu	73	6,2603	2,21126	
	Üniversite mezunu	49	6,2857	2,11148	
	Yüksek lisans mezunu	2	7,5000	2,12132	
	Toplam	250	6,3560	1,97709	
Yardımseverlik (BE)	Okur yazar değil	1	8,0000		0,614
	Okur yazar	3	6,6667	3,05505	
	İlkokul mezunu	74	6,2297	2,67688	
	Ortaokul mezunu	48	6,8125	2,31237	
	Lise mezunu	73	6,0685	2,46829	
	Üniversite mezunu	49	6,5918	1,70683	
	Yüksek lisans mezunu	2	7,5000	2,12132	

	Toplam	250	6,3880	2,37233	
Geleneksellik (TR)	Okur yazar değil	1	9,0000		0,187
	Okur yazar	3	9,3333	0,57735	
	İlkokul mezunu	74	6,8649	2,50656	
	Ortaokul mezunu	48	6,6250	2,37563	
	Lise mezunu	73	7,2055	2,26052	
	Üniversite mezunu	49	6,3469	2,84716	
	Yüksek lisans mezunu	2	5,0000	1,41421	
	Toplam	250	6,8400	2,48497	
Uyum (CO)	Okur yazar değil	1	9,0000		0,684
	Okur yazar	3	8,6667	0,57735	
	İlkokul mezunu	74	6,8649	2,41187	
	Ortaokul mezunu	48	6,8958	2,47747	
	Lise mezunu	73	6,8630	2,35888	
	Üniversite mezunu	49	7,3061	2,27490	
	Yüksek lisans mezunu	2	8,0000	1,41421	
	Toplam	250	6,9960	2,36014	
Güvenlik (SE)	Okur yazar değil	1	6,0000		0,404
	Okur yazar	3	8,3333	0,57735	
	İlkokul mezunu	74	6,3919	2,72893	
	Ortaokul mezunu	48	6,5833	2,49965	

	Lise mezunu	73	7,1507	2,33733	
	Üniversite mezunu	49	6,5918	2,29055	
	Yüksek lisans mezunu	2	8,5000	0,70711	
	Toplam	250	6,7280	2,47193	0,308
Güç (PO)	Okur yazar değil	1	4,0000		
	Okur yazar	3	7,3333	1,52753	
	İlkokul mezunu	74	6,6486	2,65574	
	Ortaokul mezunu	48	6,2500	2,72498	
	Lise mezunu	73	7,1096	2,48642	
	Üniversite mezunu	49	6,1837	2,38636	
	Yüksek lisans mezunu	2	5,0000	1,41421	
	Toplam	250	6,6000	2,56326	
Başarı (AC)	Okur yazar değil	1	2,0000		0,694
	Okur yazar	3	3,0000	3,46410	
	İlkokul mezunu	74	4,9865	2,81139	
	Ortaokul mezunu	48	4,5208	2,85828	
	Lise mezunu	73	4,8082	2,69597	
	Üniversite mezunu	49	4,5306	2,55034	
	Yüksek lisans mezunu	2	6,0000	1,41421	
	Toplam	250	4,7280	2,72686	
Hazırlık (HE)	Okur yazar değil	1	10,0000		0,687

	Okur yazar	3	4,0000	3,00000	
	İlkokul mezunu	74	5,0676	2,86849	
	Ortaokul mezunu	48	5,2500	3,21896	
	Lise mezunu	73	5,0685	2,82513	
	Üniversite mezunu	49	4,7959	2,70015	
	Yüksek lisans mezunu	2	5,0000	2,82843	
	Toplam	250	5,0560	2,88412	
Uyarılma (ST)	Okur yazar değil	1	10,0000		0,117
	Okur yazar	3	4,0000	3,60555	
	İlkokul mezunu	74	5,8243	2,92068	
	Ortaokul mezunu	48	4,7917	2,96761	
	Lise mezunu	73	5,2329	3,02545	
	Üniversite mezunu	49	5,9184	3,42683	
	Yüksek lisans mezunu	2	9,0000	1,41421	
	Toplam	250	5,4920	3,09455	
Özyönetim (SD)	Okur yazar değil	1	3,0000		0,366
	Okur yazar	3	5,6667	4,04145	
	İlkokul mezunu	74	5,8378	2,84786	
	Ortaokul mezunu	48	5,4583	2,88767	
	Lise mezunu	73	5,6712	2,88220	
	Üniversite mezunu	49	5,7959	3,04808	

Yüksek lisans mezunu	2	1,0000	0,00000
Toplam	250	5,6560	2,91542

Tablo 12. İncelendiğinde anne eğitiminin değer gruplarında da bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir ($p < .05$).

4.1.4. İlkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin baba eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada baba eğitiminin boyutlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin baskın olan değer boyutlarının baba eğitimine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 13.'de sunulmuştur:

Tablo 13.

Baba eğitiminin boyutlar üzerindeki farklılaşma durumları

		N	Ortalama	ss	p
Koruyuculuk	Okur yazar	3	2,9444	0,34694	0,731
	İlkokul mezunu	40	3,0500	0,39800	
	Ortaokul mezunu	53	3,0031	0,36470	
	Lise mezunu	81	3,1070	0,43486	
	Üniversite mezunu	69	3,0676	0,31741	
	Yüksek lisans mezunu	4	3,1250	0,45896	
	Toplam	250	3,0633	0,38212	
Kendini Yüceltme	Okur yazar	3	3,5000	0,43301	0,704
	İlkokul mezunu	40	3,1063	0,60682	

	Ortaokul mezunu	53	3,2453	0,57698	
	Lise mezunu	81	3,1821	0,53329	
	Üniversite mezunu	69	3,1449	0,55804	
	Yüksek lisans mezunu	4	3,0000	0,91287	
	Toplam	250	3,1740	0,56480	
Değişime Açıklık	Okur yazar	3	3,6667	0,62915	0,940
	İlkokul mezunu	40	3,9188	0,59212	
	Ortaokul mezunu	53	3,8160	0,52612	
	Lise mezunu	81	3,8364	0,56203	
	Üniversite mezunu	69	3,8478	0,57076	
	Yüksek lisans mezunu	4	3,7500	0,86603	
	Toplam	250	3,8450	0,56302	
Kendini Aşmışlık	Okur yazar	3	3,4167	0,62915	0,744
	İlkokul mezunu	40	3,3875	0,36668	
	Ortaokul mezunu	53	3,4340	0,38340	
	Lise mezunu	81	3,3302	0,53008	
	Üniversite mezunu	69	3,4058	0,39784	
	Yüksek lisans mezunu	4	3,5625	0,42696	
	Toplam	250	3,3870	0,43904	

Tablo 13. İncelendiğinde ilkokul öğrencilerin değer boyutlarından aldıkları puanların baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p < .05$). Araştırmada baba eğitiminin

değerler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin baskın olan değerleri baba eğitimine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 14.'de sunulmuştur:

Tablo 14.

Baba eğitiminin değerler üzerindeki farklılaşma durumları

		N	Ortalama	ss	p
Evrensellik (UN)	Okur yazar	3	6,3333	1,52753	0,997
	İlkokul mezunu	40	6,4500	1,69388	
	Ortaokul mezunu	53	6,3396	1,94089	
	Lise mezunu	81	6,4074	2,13763	
	Üniversite mezunu	69	6,2609	2,03392	
	Yüksek lisans mezunu	4	6,2500	2,06155	
	Toplam	250	6,3560	1,97709	
Yardımsellik (BE)	Okur yazar	3	6,6667	2,30940	0,110
	İlkokul mezunu	40	6,2250	2,69365	
	Ortaokul mezunu	53	7,2075	2,05088	
	Lise mezunu	81	5,9877	2,44179	
	Üniversite mezunu	69	6,3188	2,27837	
	Yüksek lisans mezunu	4	6,2500	1,70783	
	Toplam	250	6,3880	2,37233	
	Okur yazar	3	6,3333	4,61880	0,501

Geleneksellik (TR)	İlkokul mezunu	40	7,2250	2,45459	
	Ortaokul mezunu	53	6,6604	2,26973	
	Lise mezunu	81	6,6296	2,64313	
	Üniversite mezunu	69	6,9130	2,44191	
	Yüksek lisans mezunu	4	8,7500	0,50000	
	Toplam	250	6,8400	2,48497	
Uyum (CO)	Okur yazar	3	7,6667	2,30940	0,777
	İlkokul mezunu	40	6,6500	2,44477	
	Ortaokul mezunu	53	6,7547	2,25240	
	Lise mezunu	81	7,2222	2,47992	
	Üniversite mezunu	69	7,0725	2,23158	
	Yüksek lisans mezunu	4	7,2500	3,40343	
	Toplam	250	6,9960	2,36014	
Güvenlik (SE)	Okur yazar	3	6,0000	2,00000	0,107
	İlkokul mezunu	40	6,6250	2,78906	
	Ortaokul mezunu	53	5,9434	2,89173	
	Lise mezunu	81	7,1111	2,01246	
	Üniversite mezunu	69	6,8986	2,38343	
	Yüksek lisans mezunu	4	8,0000	1,82574	
	Toplam	250	6,7280	2,47193	
Güç (PO)	Okur yazar	3	4,0000	3,00000	0,483

	İlkokul mezunu	40	7,0000	2,74563	
	Ortaokul mezunu	53	6,6604	2,53395	
	Lise mezunu	81	6,6296	2,55658	
	Üniversite mezunu	69	6,4058	2,45739	
	Yüksek lisans mezunu	4	6,5000	3,00000	
	Toplam	250	6,6000	2,56326	
Başarı (AC)	Okur yazar	3	4,3333	4,93288	0,930
	İlkokul mezunu	40	4,4500	2,57154	
	Ortaokul mezunu	53	5,0000	2,96129	
	Lise mezunu	81	4,7901	2,70978	
	Üniversite mezunu	69	4,5942	2,55135	
	Yüksek lisans mezunu	4	5,2500	4,03113	
	Toplam	250	4,7280	2,72686	
Hazcılık (HE)	Okur yazar	3	4,6667	4,72582	0,627
	İlkokul mezunu	40	4,7000	2,42000	
	Ortaokul mezunu	53	4,9623	3,22229	
	Lise mezunu	81	5,5309	2,94146	
	Üniversite mezunu	69	4,8261	2,75978	
	Yüksek lisans mezunu	4	4,5000	2,51661	
	Toplam	250	5,0560	2,88412	
Uyarılma (ST)	Okur yazar	3	7,3333	3,78594	0,227

	İlkokul mezunu	40	5,3500	3,15863	
	Ortaokul mezunu	53	5,5660	3,17750	
	Lise mezunu	81	4,9012	2,96060	
	Üniversite mezunu	69	6,1014	3,05414	
	Yüksek lisans mezunu	4	6,0000	3,65148	
	Toplam	250	5,4920	3,09455	
Özyönetim (SD)	Okur yazar	3	5,0000	4,35890	0,411
	İlkokul mezunu	40	6,1500	2,64624	
	Ortaokul mezunu	53	5,1698	3,01749	
	Lise mezunu	81	6,0370	2,87421	
	Üniversite mezunu	69	5,3623	2,95043	
	Yüksek lisans mezunu	4	5,0000	3,46410	
	Toplam	250	5,6560	2,91542	

Tablo 14. incelendiğinde baba eğitiminin değer gruplarında da bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir ($p < .05$).

4.1.5. İlkokul öğrencilerinin değer tercihlerinin öğrenim görülen okul konumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada okul konumunun boyutlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin baskın olan değer boyutlarının okulun konumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 15.'de sunulmuştur:

Tablo 15.

Okulun boyutlar üzerindeki farklılaşma durumu

		N	Ortalama	ss	p
Koruyuculuk	A	92	3,0888	0,38789	0,680
	B	103	3,0405	0,40856	
	C	55	3,0636	0,31993	
	Toplam	250	3,0633	0,38212	
Kendini Yüceltme	A	92	3,2120	0,54336	0,501
	B	103	3,1238	0,58250	
	C	55	3,2045	0,56946	
	Toplam	250	3,1740	0,56480	
Değişime Açıklık	A	92	3,8560	0,53866	0,013*
	B	103	3,9345	0,53774	
	C	55	3,6591	0,61306	
	Toplam	250	3,8450	0,56302	
Kendini Aşmışlık	A	92	3,2935	0,42680	0,003*
	B	103	3,3859	0,45209	
	C	55	3,5455	0,39409	
	Toplam	250	3,3870	0,43904	

Tablo 15. incelendiğinde eğitim görülen okul çevresinin koruyuculuk ve kendini yüceltme boyutları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ancak değişimime açıklık ve kendini aşmışlık

boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Okullardan ilk ikisi Sakarya merkezde yer alırken diğeri ilçede yer almaktadır. Değişime açıklık boyutunun Ferizli ilçesinde eğitim veren C İlkokulunda daha az öneme sahip bir değer olduğu belirlenirken, yine kendini aşmışlığın aynı okulda daha fazla öneme sahip olduğu görülmüştür. Bu da il ve ilçe merkezinde eğitim gören çocukların değer yargıları üzerinde anlamlı bir farkın olabileceğini gözler önüne sermektedir.

Araştırmada okul konumunun değerler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin baskın olan değerleri okul konumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 16.'da sunulmuştur:

Tablo 16.

Okulun değerler üzerindeki farklılaşma durumu

		N	Ortalama	ss	p
Evrensellik (UN)	A	92	5,9239	2,01224	0,004*
	B	103	6,3786	1,84240	
	C	55	7,0364	1,99966	
	Toplam	250	6,3560	1,97709	
Yardımsellik (BE)	A	92	6,1087	2,65800	0,139
	B	103	6,3592	2,20006	
	C	55	6,9091	2,11934	
	Toplam	250	6,3880	2,37233	
Geleneksellik (TR)	A	92	6,9022	2,59780	0,031*
	B	103	6,4272	2,44389	
	C	55	7,5091	2,24328	

	Toplam	250	6,8400	2,48497	
Uyum (CO)	A	92	6,9239	2,30734	0,491
	B	103	7,1942	2,37659	
	C	55	6,7455	2,42837	
	Toplam	250	6,9960	2,36014	
Güvenlik (SE)	A	92	6,6522	2,53084	0,619
	B	103	6,9029	2,36193	
	C	55	6,5273	2,59526	
	Toplam	250	6,7280	2,47193	
Güç (PO)	A	92	6,5000	2,75162	0,887
	B	103	6,6796	2,42622	
	C	55	6,6182	2,52756	
	Toplam	250	6,6000	2,56326	
Başarı (AC)	A	92	4,7391	2,79666	0,808
	B	103	4,8252	2,76330	
	C	55	4,5273	2,57376	
	Toplam	250	4,7280	2,72686	
Hazcılık (HE)	A	92	5,4457	2,83760	0,266
	B	103	4,8252	2,86776	
	C	55	4,8364	2,97373	
	Toplam	250	5,0560	2,88412	

Uyarılma (ST)	A	92	5,6957	3,04089	0,189
	B	103	5,0777	3,13015	
	C	55	5,9273	3,07833	
	Toplam	250	5,4920	3,09455	
Özyönetim (SD)	A	92	5,6522	2,88015	0,927
	B	103	5,5922	3,03715	
	C	55	5,7818	2,78681	
	Toplam	250	5,6560	2,91542	

Tablo 16. incelendiğinde incelendiğinde eğitim görülen okul çevresinin yalnızca evrensellik ve geleneksellik gibi iki zıt değer üzerinde anlamlı bir farka yol açtığı görülmüştür ($p < .05$). Ferizli ilçesinde faaliyet gösteren C İlkokulunda okuyan katılımcıların geleneksellik ve evrensellik değerlerine daha fazla değer verdikleri görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada Döring (2008) tarafından geliştirilen, Kapıkıran ve Gündoğan (2016) tarafından Türkiye'ye uyarlanan Resim Tabanlı Değer Araştırma Ölçeği (PBVS – C) ile çocukların değerlere ilişkin tercihlerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Döring (2008) tarafından uygulanan resim bazlı ölçekten elde edilen sonuçların yetişkin ve ergen örneklerinde bulunan prototipik motivasyonel yapıya çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, resim tabanlı ölçek araştırmasının ilkökul çağındaki çocuklara uygulama için çok uygun olduğu ve bu bağlamda araştırmacılara değerlerin nicel ölçümünü daha genç nüfuslara genişletme fırsatı sağladığı vurgulanmıştır. Petersen (2013) söz konusu ölçeğin Almanya'daki Türklere yönelik uygulanması esnasında ortaya çıkan tartışmalardan dolayı değerlerin yansıtıldığı 6 resimde revizyona gitmiştir. Örneğin yardım çantasındaki kızıl haç resmi kızıl ay ile yer değiştirilmiştir. Aynı şekilde Kapıkıran ve Gündoğan (2016) tarafından yapılan araştırmada da çocukların değerlerini ölçmek için söz konusu metodun pratik olacağı ve çocukların katılımını motive edebileceği düşünülmüştür. Bazı figürlerin (örneğin geleneksellik) değerlerin bölgesel olarak algılanmasında farklılık gösterebileceği vurgulanmıştır. Ancak ortaya konan araştırma göstermiştir ki gelenekselliği temsilen konan ibadet eden çocuk resmine yüklenen anlam gelenekselliğin çok ötesindedir ve bunun sonucu olarak da aşırı bir tercih unsuru olmuştur. Şöyle ki iki resmin yapıştırılmasının istendiği çok önemli kısma (resim başına maksimum frekans 250) 198 kere bu resim (TR 1) yapıştırılmıştır. Aynı bölgeye gelenekselliği temsil eden diğer resim (TR 2) yalnızca 6 kere yapıştırılmıştır. Diğer taraftan gücü temsil eden kral resmi (PO 1) ise gücü temsilden ziyade Hristiyan bir din adamını andırdığı için bütün açıklamalara rağmen farklı bir refleks gösterilmiş ve hiç önemli değil kısmına (resim başına maksimum frekans 250) 135 kere yapıştırılmıştır. Aynı bölgede gücü temsil eden diğer resim (PO 2) yalnızca 33 kere tekrar etmiştir. Aynı şekilde diğer resimlerinde söz konusu değerleri temsil ettiğine dair yaklaşım tartışmaya açıktır. Örneğin güvenliği temsilen bisiklet süren bir çocuğa polis tarafından kask giydirilen resim (SE 1) ile yağmurlu bir havada evinde güvende oturan bir kadın resmi (SE 2) arasındaki güvenlik değerine ilişkin algı farkı çok yüksek boyutlarda çıkmıştır ve her ikisinin noktalandığı

mesafe farkı büyük gerçekleşmiştir. Bunda en önemli etkenin bisiklet sürerken kask takma kültürünün toplumda henüz yerleşmemiş olması gösterilebilir. Oysa araştırmanın analizinde belirtildiği üzere benzer iki madde ne kadar benzerse, ilgili noktalar arasındaki mesafe o kadar küçük olmalıdır; birbirinden farklı iki öge olması durumunda, mesafe o kadar büyük olmalıdır (Borg ve Groenen, 2005).

Döring tarafından uygulanan resim tabanlı ölçek Schwartzın yetişkinler için geliştirdiği teori ile uyumlu sonuçlar verirken ne Kapıkıran ve Gündoğan (2016) tarafından Türkiye'ye uyarlanan ne de ortaya konan ölçek bu sonucu vermemiştir. Kaldı ki Türkiye'de uygulanan her iki araştırma da benzer sonuçlar elde edilememiştir. Diğer taraftan Türkiye dışında Uzefovsky ve arkadaşları (2016) tarafından İsrail'de yapılan araştırmamanın sonuçlarının Schwartz'ın (1992) modeli ile uyumlu olduğu görülmüştür. Türkiye'de yapılan araştırmalardan Schwartz'ın (1992) teorisi ile uyumlu olan araştırmaların başında Petersen (2013) tarafından İstanbul'da yapılan araştırma gelmektedir. Bu araştırmanın Schwartzın teorisi ile uyumlu olmasında toplam 6 resimde revizyona gitmiş olmasının etkili olduğu değerlendirilebilir. Çünkü revize edilmiş aynı resimlerin kullanıldığı ve Çakmak ve arkadaşları (2018) tarafından Ankara'da yapılan araştırmanın da Schwartz'ın modeli ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede denebilirki resim tabanlı araştırmalarda ilgili değeri simgeleyen resimler doğru seçilmesi durumunda ancak evrensel değerlerin Türkiye'de de aynı ilgiyi verip vermediği sonucuna ulaşılabilir.

Döring tarafından yapılan araştırmada en yüksek ortalamayı (3,6) bariz bir şekilde kendini aşmışlık boyutu alırken mevcut araştırmamada değişime açıklık en yüksek puanı (3,84) almıştır. Literatür, değişime açıklık değerlerinin demokratik toplumlarda daha yüksek olduğunu bildirmektedir (Schwartz ve Sagiv, 1995). Ancak yine literatürde yer aldığı üzere Doğu Avrupa'da daha muhafazakar bireylerin değişime daha açık olduğu, Batı Avrupa'da ise daha liberal bireylerin değişime açık olduğu görülmüştür (Thorisdottir, Jost, Liviatan ve Shrouf, 2007). Değişime açıklık skorunun yüksek çıkması Sakarya çevresinde hakim olan kültürün muhafazakarlık mı yoksa liberallik mi olduğunu tartışmaya açmaktadır. Yine Döring'in araştırmasında en düşük ortalamayı (2,23) kendini yüceltme alırken ortaya konan araştırmada en düşük puanı (3,06) koruyuculuk almıştır. Kapıkıran ve Gündoğan tarafından yürütülen araştırmada elde edilen ortlaamaların ise birbirine oldukça yakın olduğu gözlemlenmiştir. Uzefovsky ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmada en yüksek ortalamayı (3,21) kendini yüceltme alırken en düşük ortalamayı (2,65) kendini aşmışlık boyutu almıştır. Koruyuculuk boyutu (3,20) ortalamayı yakalarken değişime açıklık boyutu

(2,90) ortalama değer elde etmiştir. Türkiye’de akmak ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise en yüksek ortalamayı (19,18) bariz bir şekilde koruyuculuk boyutu alırken en düşük ortalamayı (2,23) değişime açıklık boyutu almıştır. Kendini yüceltme boyutu (11,27) ortalamayı yakalarken kendini aşmışlık boyutu (13,75) ortalama değer elde etmiştir. Boyutların elde ettiği ortalamaların birbirinden farklı olması toplumların evrensel değerlere dahi kategorik bir anlam yüklediklerini ortaya koymaktadır.

Ortaya konan araştırmada boyutlar arasındaki korelasyon incelendiğinde kendini aşmışlık arttıka koruyuculuğun ve değişime açıklığın düştüğü, koruyuculuk arttıka kendini yüceltme ve değişime açıklığın düştüğü ve yine kendini yüceltme arttıka koruyuculuk ve değişime açıklığın düştüğü görülmektedir. Schwartz (2012) da araştırmalarında benzer şekilde kendini aşmışlık ile koruyuculuk ve değişime açıklık arasında sürekli bi çatışma olduğundan bahsetmektedir. Kapıkıran ve Gündoğan tarafından Türkiye’de yapılan araştırmada elde edilen veriler ışığında boyutlar arasındaki korelasyonun da benzer olduğu grlmştir. Diğer taraftan kendini yönetme değerinin kendini yüceltme ve kendini aşmışlık değerleri ile zayıf ama anlamlı bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. En yüksek negatif korelasyon ise koruyuculuk değeri ile kendini aşmışlık değeri arasında olduğu belirlenmiştir. Kapıkıran ve Gündoğan tarafından yapılan araştırmada da aynı şekilde en yüksek negatif korelasyon koruyuculuk ve kendini aşmışlık değeri arasında saptanmıştır. Türkiye’de akmak ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, değişime açıklık ile koruyuculuk ve kendini yüceltme boyutları değerleri arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Diğer yandan, kendini aşmışlık ile koruyuculuk pozitif yönde ilişkili iken kendini geliştirme boyutu ile negatif yönde ilişkili olduğu, benzer şekilde koruyuculuk ile kendini yüceltme boyutları arasında negatif yönde ilişki bulunduğu gösterilmiştir.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda değerlere ilişkin elde edilen skorların ortalamaları kaşılaştırıldığında ortaya konan araştırmada en yüksek ortalamaya uyum değeri (6,9) sahipken evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, güvenlik ve güç değerleri ile beraber aldığı skorun ortalamanın üzerinde olduğu grlmştir. En düşük ortalama skoruna ise başarı değerinin (4,7) sahip olduğu ve ortalamanın altında olduğu grlmştir. Hazcılık, uyarılma ve özyönetim değerlerinin ise ortalamaya yakın skora sahip oldukları grlmştir. Diğer taraftan akmak ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan araştırmada ise en yüksek ortalama skora sahip değerin yardım severlik (7,14) olduğu grlmştir. En düşük skora sahip değerin geleneksellik (4,45) olduğu ve hazcılık değerinin de ortalamanın altına (4,9) kaldığı grlmştir. Başarı, evrensellik ve güvenlik değerinin de ortalamanın üzerinde puan

aldıkları görülürken uyarılma, öz yönetim ve uyum değerlerinin ortalama yakın oldukları belirlenmiştir. Sonuçlar ülke içerisinde farklı bölgelerde yaşayan çocukların değer tercihlerinin farklı olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu da bölgeler arası kültür farkının değer tercihi üzerine etki ettiğini göstermektedir. Çünkü Sakarya ilinde yapılan araştırmada dahi okullar arası kültür farkının değer tercihi üzerinde anlamlı bir farklılığı olduğu görülmüştür. Örneğin eğitim görülen okul çevresinin koruyuculuk ve kendini yüceltme boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ancak değişimime açıklık ve kendini aşmışlık boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Değişime açıklık boyutunun Ferizli ilçesinde eğitim veren C ilkokulunda daha az öneme sahip bir değer olduğu belirlenirken, yine kendini aşmışlığın aynı okulda daha fazla öneme sahip olduğu görülmüştür. Bu da il ve ilçe merkezinde eğitim gören çocukların değer yargıları üzerinde anlamlı bir farkın olabileceğini gözler önüne sermektedir. Değerler açısından bakıldığında ise eğitim görülen okul çevresinin yalnızca evrensellik ve geleneksellik gibi iki zıt değer üzerinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ferizli ilçesinde faaliyet gösteren C ilkokulunda okuyan katılımcıların geleneksellik ve evrensellik değerlerine daha fazla değer verdikleri görülmektedir. Kültürün değer tercihi üzerindeki etkisini gösteren ve Uzefovsky ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmada annesi kendisini daha dindar hisseden ailelerin çocukları koruyuculuk boyutuna daha çok önem verirken kendini daha az dindar hisseden annelerin çocukları değişime açıklık boyutuna daha fazla önem verdiği görülmüştür.

Cinsiyetin boyutlar üzerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorgulandığında ortaya konan araştırmada cinsiyetin anlamlı bir şekilde farklılığın olduğu tek boyut kendini aşmışlık boyutu olmuştur. Erkeklerin kendini aşmışlık boyutuna kadınlara oranla daha çok önem verdikleri anlaşılmıştır. Cinsiyetin diğer üç boyut üzerinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Değerler açısından tek tek incelendiğinde ise cinsiyetin geleneksellik, güvenlik, güç, başarı, uyarılma ve öz yönetim değerleri üzerinde herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı, buna karşılık evrensellik, yardımseverlik, uyum ve hazcılık değerleri üzerinde anlamlı bir farkının olduğu söylenebilir. Evrensellik ve hazcılık gruplarında erkeklerin daha yüksek puanlar aldığı; yardımseverlik ve uyum gruplarında ise kız öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Sonuç olarak kız öğrencilerin daha çok yardımseverlik ve uyum değerlerine daha fazla önem verdikleri, erkek öğrencilerin ise evrensellik ve hazcılık değerlerine önem verdiği söylenebilir. Uzefovsky ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmada cinsiyetin boyutlar üzerindeki anlamlı farklılığına

bakıldığında erkeklerin kadınlara oranla kendini yüceltme boyutuna daha fazla önem verirken, kadınların da erkeklere oranla kendini aşmışlık boyutuna daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Koruyuculuk ve değişime açıklıkta cinsiyetin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Çakmak ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyetin boyutlar üzerindeki farklılığa bakıldığında ise, kendini aşmışlık ve koruyuculuk boyutlarını kız çocuklarının, erkek çocuklara kıyasla daha çok önemsedikleri bulunmuştur. Kendini yüceltme boyutunu ise erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha fazla önemsediklerini rapor etmişlerdir. Diğer yandan, değişime açıklık boyutunun ise çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Cinsiyete ilişkin bulguların okullara göre birbirinden farklı olması kadın erkek arasındaki genetik farklılıklardan değil kültürel çeşitlilikten kaynaklandığına işaret etmektedir.

Anne ve baba eğitiminin boyutlar üzerindeki anlamlı farklılık incelendiğinde ortaya konan araştırmada anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak burada vurgulamak gerekir ki anne eğitiminin çocuklarda değişime açıklığa ilişkin değer puanının ortalamasını yükseltirken baba eğitiminin çocuklarda değişime açıklığa ilişkin değer puanının ortalamasının üzerinde anne eğitimi kadar farklılık olmadığı görülmektedir. Değerler açısından tek tek incelendiğinde ise anne eğitiminin yükselmesi çocuklarda geleneksellik değerine ilişkin değer puanının ortalamasını düşürürken, uyarılma değerine ilişkin değer puanının ortalamasını düşürdüğü görülmektedir. Baba eğitiminin ise hiçbir değer özelinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Uzefovsky ve arkadaşları (2016) yapmış oldukları araştırmada anne eğitimi yükseldikçe değişime açıklık boyutunda pozitif yönde bir değişim gözlemlenmiştir. Yine Çakmak ve arkadaşları (2018) anne eğitimi daha yüksek olan çocukların anne eğitimi düşük olan çocuklara oranla değişime açıklık boyutuna daha fazla önem verirken, anne eğitimi daha düşük olan çocukların anne eğitimi daha yüksek olan çocuklara oranla koruyuculuk ve kendini yüceltme boyutlarına daha fazla değer verdikleri görülmüştür. Değerler açısından bakıldığında ise anne eğitimi daha yüksek olan çocukların anne eğitimi düşük olan çocuklara oranla uyarılma ve özyönetim değerlerine daha fazla önem verirken, anne eğitimi daha düşük olan çocukların anne eğitimi daha yüksek olan çocuklara oranla başarı ve uyum değerlerine daha fazla değer verdikleri görülmüştür.

Sonuç olarak denebilir ki değerler toplumsal şekillenmede önemli rol oynadığı için bu değerlerin gelişmesini takip etmekte bir o kadar önemlidir. Özellikle evrensel kabul edilen değerlerin küçük yaşlardan itibaren topluma kazandırılması ayrı bir önem arz etmektedir. Çocukların değer tercihinde en önemli faktörün aile olduğu ve aile içerisinde de en etkili

bireyin anne olduğu aşıkardır. Değer aktarımının daha çok anne üzerinden yapıldığını varsayarsak annelerin değer kazanımı konusunda eğitilmiş olmaları önem arz etmektedir. Değer kazanımının ikinci önemli notkasının çevre olduğu görülmektedir. Aile ve çevre arasındaki etkileşim ne kadar güçlü ise çocuk ve aile ya da çevre ile etkileşimde o kadar güçlüdür ve bu değer tercihlerine yansımaktadır. Çocukların değer kazanımında diğer önemli faktör hiç şüphesiz eğitim çevresidir. Bu nedenle bütün gelişmiş ülke örneklerinde olduğu gibi Türkiye’de ilkökul çağındaki çocuklarda değerler eğitimin gelişmesi için bir dizi programlar uygulanmaktadır.

5.2. Öneriler

- Türkiye’de yapılan iki araştırmadan elde edilen sonuçların Döring örneğinde olduğu gibi Schwartz’ın teorisi ile uyumlu çıkarken ortaya konan araştırma dahil diğer iki araştırmanın bu uyumu göstermemesi araştırmaları tartışmalı hale getirmektedir. Benzer olmayan sonuçlar elde edilmesi kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği gibi araştırmalarda kullanılan ve değerleri temsil eden figürlerden de kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla Konunun daha net anlaşılabilmesi için değerlerin simgeleştirildiği figürlerin tamamının toplumumuzun kültürel yapısına göre yeniden düzenlenmesi önerilebilir.
- Çocukların değer önceliklerine yönelik araştırmaların artırılması ve değer önceliklerinin belirlenmesi adına ülkemizde daha çok ölçek geliştirme araştırması yürütülebilir. İlgili literatür çocukların belirli bir yaşa kadar değer tercihinde özerk davranmadıklarını ve aile içi durumun çocukların değer tercihlerini etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla çocukların değer tercihlerini tespitte yönelik araştırmalarda ailelerin değer tercihlerinin de eş zamanlı olarak sorgulandığı kapsamlı ölçekler geliştirilmesi gelecek Türkiye’inde değer yargısının nasıl gelişeceğini anlamak adına önemlidir.
- Araştırmalar kültürün değer tercihi üzerinde önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Bu tür araştırmaların Türkiye’nin farklı bölgelerinden oluşturulan daha geniş bir örneklem üzerinde yürütülmesi önerilebilir. Bu tür kapsamlı araştırmalar Türkiye genelindeki değer algısının gelişme yönünün anlaşılmasına faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim u. Kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 190366).
- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi programlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), ss. 9-27.
- Akbaş, O. (2008). *Sosyal bilgilerde değerler ve eğitimi.*, B. Tay ve A. Öcal (Editörler). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 336-353.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi.* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279645).
- Andres, T.Q.D. and Andres, P.C.I. (1994). *A handbook of values education strategies and techniques for the development of interpersonal relationships.* Quezon City: Rex Book Store.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama.* Ankara: Asil Yayın.
- Aspin, D. (2000). *A clarification of some key terms in values discussions.* In M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil (Eds.). *Moral education and pluralism: Education, culture and values*, (pp. 171–180). London: Farmer Press.
- Aydın, K. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okul sorumluluklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 554802).
- Aydın, M. (2011). Değerler, İşlevleri ve Ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*. 7/ (19): ss. 39-45.
- Bacanlı, H. (2005). *Duygusal davranış eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bailey, R (2000). *Theaching values and citizenship across the curriculum, educating children for the world*, London: Routledge.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence.* Chicago: Rand McNally.
- Baldwin, J. (2005). Jean Piaget. In *Key thinkers in linguistics and the philosophy of language*, pp. 205-207.

- Banton, M. (2007). Max Weber on 'ethnic communities': a critique, *Nations and Nationalism*, 13 (1): pp. 19–35.
- Bardi, A. and Schwartz, S.H. (2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. In: *personality and social psychology bulletin*, 29, pp. 1207-1220.
- Battistich, V. (2005). *Character education, prevention, and positive youth development*, University of Missouri, St. Louis.
- Bensley, M. L. (1974). *Coronado plan: teacher's guides*. San Diego, CA: Pennant.
- Berger, K.S. (2008). *The developing person through the life span* (7th ed.). Worth Publishers.
- Best, R. (2003). New bottles for old wine? Affective education and the 'citizenshiprevolution' in English schools. *Pastoral Care in Education*, 24 (4), pp. 14-21.
- Bilsky, W., Döring, A.K., van Beeck, F., Rose, I., Schmitz, J., Aryus, K., Drögekamp, L. and Sindermann, J. (2013). Assessment of children's value structures and value preferences: Testing and expanding the limits. *Swiss Journal of Psychology*, 72(3): pp. 123–136.
- Blanchette, Z. B. (1970). *The Human Values Series*. Austin, TX. Steck-Vaughlin.
- Borg, I., & Groenen, P. J. F. (2005). *Modern multidimensional scaling: The oryand application* (2nd ed.). New York, NY: Springer.
- Bronfenbrenner, U. and Morris, P. (1998). *The ecology of human developmental processes*. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of child psychology: Theoreticalmodels of human development*, Vol. 1: pp. 993–1028.
- Chadwick and Meux, M. (1971). *Procedures for values analysis*, in Metcalfe, L. E. (ed) *Values Education*, Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Church, J. G. (1973). *The Social Sciences. Concepts and Values. A Probe into Values*. New York, NY.
- Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış, *Journal of Turkish Studies* 9 (Volume 9 Issue 2).
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies*,9(2), ss. 429-436.

- Clawson, C.J. and Vinson, D.E. (1978). Human Values: a Historical and Interdisciplinary Analysis", in NA- Advances in Consumer Research Volume 05, eds. Kent Hunt, Ann Abor, MI: Association for Consumer Research: pp. 396-402.
- Cooper, D. (2014). *Character education: a study of an elementary school leadership academy*. (Doktora Tezi. Wilmington University, North Carolina). UMI No: 3620805.
- Çakmak, Z., Acar-Bayraktar, A. V. ve Saritas-Atalar, D. (2018). Orta çocuklukta resme dayalı değerler taraması (PBVS) ile değerlerin ölçülmesi: Yaşa, cinsiyete ve anne eğitimine bağlı değişiklikler. *Nesne*, 6 (12), ss. 1-26.
- Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2016). Değerlerin Kazanılmasında Etkili Faktörler (Öğrenci Görüşleri), *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 19- Sayı: 36: ss. 167-191.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258126).
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 229089).
- DeVries, R. and Zan, B. S. (2012). *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education* (2th edition). New York: TeacherCollages Press.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H.ve Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), ss. 65-92.
- Dix, T. and Branca, S. H. (2003). *Parenting as a goal-regulation process*. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of the dynamics in parent-child relations*: pp. 167-187.
- Doğanay, A. (2009). *Değerler eğitimi*, C. Öztürk (Editör). Sosyal bilgiler öğretimi: demokratik vatandaşlık eğitimi. Ankara: PegemA Yayıncılık, ss. 225-256.
- Döring, A. K. (2008). *Assessment of children's values: The development of a picture-based instrument*. (Doktora tezi, Münster Üniversitesi). Erişim adresi: www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FIId=845324#vollanzeige.

- Döring, A. K. Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, K., & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The picture-based value survey for children (PBVS-C), *Journal of Personality Assessment*, 92(5): pp. 439–448.
- El Hassan, K. and Kahil, R. (2005). The effect of “living values: an educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*. 33, pp. 81-90.
- Ellis, A.K. (2007). *Teaching and learning elementary social studies* (8th edition). Boston, MA: Pearson.
- Erikli, S. (2016). *Development and Implementation of a Values Education Program Forpre-School Children*, A Thesis Submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Farrer, F. (2000). *A Quiet Revolution: Encouraging Positive Values in Our Children*, London, Rider.
- Freakley, M., Burg, G. B. and MacSporran, L. T. (2008). *Values education in schools: A resource book for student inquiry*. Camberwell, Vic: Acer Press.
- Galbraith, R. E. and Jones, T. M. (1975). Teaching Strategies for Moral Dilemmas. An Application of Kohlberg's Theory of Moral Development to the Social Studies Classroom.- *Social Education*, pp. 39.
- Garcia Coll, C., & Pachter, L. M. (2002). *Ethnic and minority parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 4, Social conditions and applied parenting: pp. 1-20).
- Gelatt, H. B (1973). *Decisions and Outcomes*. New York. NY. College Entrance Examination Board.
- Goodykoontz, W. (1968-74). *Contact*, New York. NY: Scholastic Book Services.
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. (Individualism collectivism orientations in the Turkish culture: A preliminary study). *Journal of Turkish Psychology*, 10(35), ss. 1–14.
- Greenfield, P.M. (1994). *Independence and interdependence as developmental scripts: Implications for theory, research, and practice*. In Greenfield, P.M. and Cocking, R. R. (Eds.), *Cross-cultural roots of minority childdevelopment*: pp. 1-37.

- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (1997). *Parenting and children's internalization of values*. New York, NY: Wiley.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar, ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. (2. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Halstead, J.M. (2005). *Values and Values Education in Schools*. (edt: J.M. Halstead & M.J. Taylor) Values in Education and Education in Values (2-13). UK: The Falmer Press.
- Halstead, J. M. (1996). *Values and values education in schools*. In J. M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.). *Values in education and education in values*, London: The Falmer Press, pp. 3-14.
- Halstead, J. M. and Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. London: Routledge.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research, *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), pp. 169-202.
- Harak, E. T. (2006). *First-year self-report outcomes of a character education experiment with elementary students*. Unpublished Master Thesis, University of Maryland, College Park.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Höffe, O. (2001). *Aristoteles' Politische Anthropologie*, in: Höffe, O. (Hrsg.). *Aristoteles*, Berlin: Akademie Verlag.
- Huitt, W. (2004). *Values. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, pp. 19–51.
- İmamoğlu, E. O. (2003). Individuation and relatedness: Not opposing, but distinct and complementary. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 129: ss. 367-402.
- Johnson, K. S. (2000). Affective component in the education of the gifted. *Gifted Child Today*, 23 (1), pp. 36-40.

- Jones, W. R. (1971). *Finding Community. A Guide to Community Research and Action*. Palo Alto.
- Jordan, B. (1991). Competencies and values, *Social Work Education*, 10: pp. 5-11.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist*,1(3): ss. 180-186.
- Kapan, E. (2014). *7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerleri Kazanma Durumlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Veri tabanından erişildi. (Tez No: 375308).
- Kapıkıran, N. ve Gündoğan, A. (2016). Çocukların değerlerinin ölçülmesi: Portrait değerler ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17 (2), ss. 620-639.
- Kapıkıran, N. Ve Gündoğan, A. (2018). Assessment For Children's Values: Picture-Based Value Survey for Children Adaptation Study. *International Journal of Educational Research Review*, 3(2), ss. 9-21.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, Y. (2014). Değer davranış ilişkisi. Bülent Tilmaç ve Hasan Hüseyin Bircan (Ed.). *Değerler ve değerlerpsikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kirschenbaum, H. (1995). *One hundred ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kluckhohn, C. (1951). *Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification*. In T. Parsons & E. Shils (Eds.). *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Knafo, A. (2003). Contexts, relationship quality, and family value socialization: The case of parent-school ideological fit in Israel. *Personal Relationships*, 10(3): pp. 371–388.
- Knafo, A. and Assor, A. (2007). Motivation for agreement with parental values: Desirable when autonomous, problematic when controlled. *Motivation and Emotion*, 31(3): pp. 232–245.
- Knafo, A. and Spinath, F. M. (2011). Genetic and environmental influences on girls' and boys' gender-typed and gender-neutral values. *Developmental Psychology*, 47(3): pp. 726–731.

- Koca, K. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Empati Eğilimleri ile Aile Birliğini Önemsemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Veri tabanından erişildi. (Tez No: 636004)
- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *The Phi Delta Kapan*, 56 (10), pp. 670-677.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*. In Lickona, T. *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Holt, NY: Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L., and Selman, R. (1970). *Firstrhinis. Values*. New York, NY. Guidance Associates.
- Kohn, M.L. and Schooler, C. (1983). *Work and personality*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kupchenko, I. and Parsons, J. (1987). *Ways of teaching values: An outline of six values approaches* (Guides - Classroom - Teacher; Opinion Papers).
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 45, ss. 59-76.
- Leenders, H. and Veugelers, W. (2009). *Different Perspectives on Values and Citizenship Education*. In: J. Zajda and J. Daun (eds.). *Global values education. Teaching democracy and peace* (pp. 21-34). New York: Springer.
- Lickona, T. (1993). The Return of Character Education. *Educational Leadership*, 51 (3), pp. 6-11.
- Lou, V., Pearson, V. and Wong, Y. (2012). Humanitarian welfare values in a changing social environment: A survey of social work undergraduate students in Beijing and Shanghai. *Journal of Social Work*. 12: pp. 65-83.
- Machů, E. and Navrátilová, Z. (2014). Value preferences of gifted fifth grade pupils from selected elementary schools in the Czech Republic. *New Educational Review*. 35: pp. 175-186.
- McLeod, S. A. (2012). *Piaget / Cognitive Theory*. Simply Psychology.
- Metcalf, L. E. (1971). *Values Education. Rationale, Strategies, and Procedures*. 4. *Yearbook*. Washington D.C. National Council for the Social Studies.

- Michaelis, J. U. and Garcia, J. (1996). *Social studies for children: a guide to basic instruction*. USA: Allyn & Bacon.
- Morris, J.F. (1958). The Development of Adolescent Value-Judgments, *British Journal of Educational Psychology*, 28/1: pp. 1-14.
- Naylor, D. T. and Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*, New York: Random House.
- Newmann, F. M. (1972). *Social Action Dilemmas and Strategies*. (Public Issues Series). Columbus, OH. Xerox.
- Oliver, D. W. and Newmann, F. M. (1967-72). *The Public Issues Series* (Harvard Social Studies Project). Cambridge, MA; Harvard University.
- Özakpınar, Y. (2016). *Psikoloji Tarihi*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3): ss. 217-239.
- Özvanlıgil, K. (2013). *Compare Multitrait-Multimethod Analysis of Picture Based Values Survey for Children and Portrait Values Questionnaire* (Yayımlanmamış Lisans Bitirme Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Psikoloji Bölümü, İstanbul.
- Parsons, T. and Bales, R.F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, IL: Free Press.
- Pehlivan, E. (2009). *Verbesserung der polizeilichen Zusammenarbeit durch Europäisierung der inneren Sicherheit*, Duisburg: Duisburg-Essen Universität.
- Petersen, A. (2013). *Çocukların değerleri: Adaptation of the picture-based value survey for children (PBVS-C) and validation in a Turkish sample*. (Yüksek Lisans Tezi). Vestfalya Wilhelm Üniversitesi, Münster.
- Pelto, P.J. (1968). The Differences between 'Tight' and 'Loose' Societies. *Trans-Action*. 5 (5): pp. 37-40.
- Powney, J., Cullen, M-A., Schlapp, U., Johnstone, M. & Munn, P. (1995). *Understanding value education in the primary school*. SCRE Research Report No 64.
- Rashevsky, N. (1952). The effect of environmental factors on the rates of cultural developments. *Bulletin of Mathematical Biophysics* 14: pp. 193-201.

- Raths, L. E. (1966). *Values and Teaching Working with Values in the Classroom*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Raths, L.E., Harmin, M. and Simon, S.B. (1978). *Values and Teaching: Working with values in the classroom*. 2nd ed. Columbus: Charles E. Merrill.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, New York: Free Press.
- Rokeach, M. and Regan, J. F. (1980). The role of values in the counseling situation. *Personel and Guidance Journal*, 58 (9), pp. 576–588.
- Rorvik, H. (2006). A Comparison of Piaget's and Kohlberg's Theories and Tests for Moral Judgment, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 25, 3: pp. 99-124.
- Ryan, K. (1991). *Moral and values education*. In A. Lewy (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford: Pergamon Press.
- Ryan, K. and Bohlin, K. (1999). *Building character in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Santrock, J.W. (2008). *A Topical Approach To Life-Span Development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Schaefer, M.P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Northcentral University, Arizona.
- Schlöder, B. (1993). *Soziale Werte und Werthaltungen*, Opladen: Springer.
- Schwartz, S. H. (2006b). Basic human value: An overview. (Les valeurs de base de lapersonne, theorie, mesures et applications.) *Revue francaise de Sociologie*, 4(2): pp. 249-288.
- Schwartz, S. H. (1994b). Are there universal aspects in the structure and contentsof human values? *Journal of Social Issues*, 50, pp. 19–45.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), pp. 1-20.
- Schwartz, S. H. and Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking asimilarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32: pp. 268–290.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the Contentand Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 25: pp. 1-65.

- Schwartz, S.H. (1994a). *Beyond Individualism/Collectivism: New Cultural Dimensions of Values*. In: Kim, U., Triandis, H. and Kagitcibasi, C. et al. (Hrsg.): *Individualism and Collectivism: Theory, Methods, and Applications*, London, pp. 85–119.
- Schwartz, S.H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. In: *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), pp. 23-47.
- Schwartz, S.H. (2006a). A theory of cultural value orientations: Explications and applications. *Comparative Sociology*, 5, pp. 137–182.
- Schwartz, S.H. and Sagiv, L. (1995). Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26 (1): pp. 92-97.
- Seefeldt, C., Castle, S. and Falconer, R. (2010). *Social Studies for the Preschool/Primary Child* (8. baskı), Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Shaftel, F. and Shaftel, G. (1970). *Values in Action*. New York, NY. Holt, Rinehart and Winston.
- Shaver, J. P. and Larkins, A. G. (1973). *Analysts of Public Issues Program. Instructor's Manual*. Boston, MA. Houghton Mifflin.
- Simon, S. B. (1972). *Values Clarification. A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York NY: Hail.
- Singh, B. (1991). Class values, political values and education for equality: A rejoinder to Mr M Cole. *Cambridge Journal of Education*, 21: pp. 245-247.
- Singh, N., & Rani, A. (2013). Various approaches of values education. *Journal of Social Welfare and Management*. 5(4), pp. 229-233.
- Smith, A.D. (1999). *Myths and Memories of the Nation*. Oxford University Press.
- Spence, I. ve Ogilvie, J. C. (1973). A table of expected stress values for random rankings in nonmetric multidimensional scaling. *Multivariate Behavioral Research*, 8(4), pp. 511-517.
- Stow, W. (2000). *History: values in the diversity of human experience*, in Bailey, R (2000). *Theaching Values and Citizenship Across the Curriculum, Educating children for the World*, Glasgow.

- Struch, N.; Schwartz, S.H.; van der Kloot, W.A. (2002). Meanings of Basic Values for Women and Men: A Cross-Cultural Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 28 (1): pp. 16–28.
- Suizzo, M. A. (2007). Parents' Goals and Values for Children Dimensions of Independence and Interdependence Across Four U.S. Ethnic Groups. *Journal of Cross-cultural Psychology - J Cross-Cult Psychol*. 38: pp. 506-530.
- Sunal, C. S. and Haas, M. E. (2003). *Social studies for the elementary and middlegrades a constructivist approach*. (2. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Superka, D., Ahrens, C. and Hedstrom, J. (1976). *Values education sourcebook*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Tanıt, T. (2007). *Eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Veri tabanından erişildi. (Tez No: 211336).
- Tharp, R. G. (1989). Psychocultural variables and constants: Effects on teaching and learning in schools. *American Psychologist*, 44(2): pp. 349-359.
- Thornberg, R. (2008). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in Education*, 80 (1), pp. 52-62.
- Thorisdottir, H., Jost, J. T., Liviatan, I., & Shrouf, P. E. (2007). Psychological needs and values underlying left-right political orientation: Cross-national evidence from Eastern and Western Europe. *Public Opinion Quarterly*, 71(2), pp. 175-203.
- Triandis, H. C. (1985). *Collectivism vs. individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology*. In B. Bagley & G. K. Verma (Eds.), *Personality, cognition, and value: Crosscultural perspectives of childhood and adolescence*. London, England: Macmillan: pp. 122–140.
- Turner, T. N. (2004). *Essentials of elementary social studies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Veri tabanından erişildi. (Tez No: 207042).

- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. Refik Turan ve KadirUlusoy (Ed.). *Faklıyönleriyle değerler eğitimi içinde* (2-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Veri tabanından erişildi. (Tez No: 354658).
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimcilerin görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Veri tabanından erişildi. (Tez No: 227476).
- Van Deth, J. W. and Scarbrough, E. (1995). *The Impact of Values*, Oxford.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 5(1), pp. 37-46.
- Walkington, H. (2000). *Geography, values education and citizenship*, in Bailey, R (2000). *Theaching Values and Citizenship Across the Curriculum, Educating children for the World*, Glasgow.
- Weber, M. (1917). *Der Sinn der Wertfreiheit der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften*, in: ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen 1988, pp. 489–540.
- Weber, M. (1980). *Science as a Vocation. From Max Weber: Essays in Sociology*. Edited by H.H. Gerth and C.W. Mills. New York: Oxford University Press: pp. 129-156.
- Weisner, T. S. (2002). Ecological pathways, family values, and parenting. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), pp. 325-334.
- Welton, D. A. and Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Whiting B. B. and Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willmann, O. (1907). *Geschichte des Idealismus*, Braunschweig: Vieweg und Sohn.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 19, ss. 499-522.

- Yıldırım, A. (2018). *6 Yaş Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Cesaret Temelli Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Veri tabanından erişildi. (Tez No: 523174).
- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisiyle uygulanabilirliği*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Veri tabanından erişildi. (Tez No: 235726)
- Yiğittir, S. ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,13 (2), ss. 49-73.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), ss. 117-124.
- Zajda, J. (2009). *Global pedagogies social cultural and technological change*. In J. Zajda (Eds.). *Global pedagogies: Schooling for the future*, pp. xiii-xxii. Dordrecht, TheNetherlands: Springer.
- Zengin, M. (2017). Herkes İçin Geçerli Uygun Değerleri Belirlemek ve Öğretmek Mümkün mü? Değer Eğitimi Yaklaşımları Bağlamında Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2): ss. 432-445.

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Nisanur CEBECİ

E-postası: nisanur.cebeci@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Doktora:

Yüksek Lisans:

Lisans: Sakarya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD

GÖREVLER:

Görev Unvan	Görev Yeri	Yıl
Türkçe Öğreticisi	Sakarya	2016-Halen

ESERLER:

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Cebeci, N. ve Yavaş, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Başarı Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(2), ss. 118-132.