

ATATÜRK KÜLTÜR, DİL VE TARİH YÜKSEK KURUMU
ATATÜRK ARAŞTIRMA MERKEZİ YAYINLARI

**EĞİTİMDE GELECEK ARAYIŞLARI:
DÜNDEN BUGÜNE TÜRKİYE’DE BECERİ,
AHLAK VE DEĞERLER EĞİTİMİ
ULUSLARARASI SEMPOZYUMU**

***SEEKING A BETTER FUTURE IN EDUCATION:
INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON EDUCATION OF
SKILLS, MORALS AND VALUES IN TURKEY FROM
THE PAST TO THE PRESENT***

16-18 NİSAN / APRIL 2015 / BARTIN

Yayına Hazırlayanlar
Arzu GÜVENÇ SAYGIN
Murat SAYGIN

CİLT I

ANKARA - 2016

5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'na göre bu eserin bütün yayın, tercüme ve iktibası hakları **Atatürk Araştırma Merkezi**'ne aittir.

Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (2015: Bartın)

Eğitimde gelecek arayışları: Dünden bugüne Türkiye'de beceri, ahlak ve değerler eğitimi Uluslararası sempozyumu; Bartın, 16-18 Nisan 2015= Seeking a better future in education: International Symposium on education of skills, morals and values in Turkey from the past to the present; Bartın, 16-18 April 2015/yay. haz.: Arzu Güvenç Saygın, Murat Saygın. — Ankara: AKDITYK Atatürk Araştırma Merkezi, 2016.

2c.: fotoğ.: tbl.; 24 cm. — (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi yayını)

ISBN: 978-975-16-3180-0 (tk.)

978-975-16-3181-7 (1.c.)

978-975-16-3182-4 (2.c.)

1. EĞİTİM — TÜRKİYE — TARİHİ — KONGRELER, VB.

I. Saygın, Arzu Güvenç, yay. haz. II. Saygın, Murat, yay. haz. III. E.a.: Dünden bugüne... IV. E.a.: Seeking a better ... V. E.a.: International Symposium... VI. Seri

379.9561

İNCELEYENLER : Nihat BÜYÜKBAŞ
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

KİTAP SATIŞI :
ATATÜRK ARAŞTIRMA MERKEZİ

Mağaza : Bayındır 1 Sok. Nu: 24/6 Kızılay / ANKARA
Kurum : Ziyabey Cad. Nu: 19 Balgat - Çankaya / ANKARA
Tel: 009 (0312) 285 55 12
Belgegeçer: 009 (0312) 285 65 73
e-posta : bilgi@atam.gov.tr
web : http://www.atam.gov.tr
e-mağaza : e-magaza.atam.gov.tr

ISBN : 978-975-16-3180-0 (tk.)
978-975-16-3181-7 (1.c.)

İLESAM :

BASKI SAYISI : 500

BASKI : Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Tic. İşletmesi
Serhat Mh. 1256. Sok. No: 11 Ostim-Yenimahalle-Ankara
Tel: (0.312) 354 91 31

İÇİNDEKİLER

CİLT I

SEMPOZYUM KURULLARI.....XV

SUNUŞ..... XXI

AÇILIŞ KONUŞMALARI

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞXXVII

Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı
Prof. Dr. Mehmet Ali BEYHAN..... XXXI

BİLDİRİLER

DEĞERLER

(Kuramsal Çerçeve)

Değerler Eğitiminde Yaklaşım ve Modeller
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ 1

Değer Eğitimine Bir Çözüm Olarak Değer Bilinçlendirme
Prof. Dr. Hasan BACANLI21

Türkiye’de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar
Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ29

Sürüklendiğimiz Varoluşsal Boşluk ve Değerler
Prof. Dr. Kurtman ERSANLI
Arş. Gör. Esat ŞANLI 59

Değerler Eğitimi Üzerine Düşünceler: Araştırmaların Bütünleştirilmesi
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ79

Erken Çocukluk Döneminde Değerler ve Ahlak Eğitiminin Yeri ve Önemi Öğrt. Gülşah Neriman BALIKCI.....	101
Değer Eğitiminin Durumsallık Boyutu Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜLGER Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI.....	115
Çocuklara ve Gençlere Olumlu Ahlaki ve İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Edebî Metinlerin Rolü ve Önemi Dr. Mehmet Emin GÖNEN.....	133
Demokratik Değerlerin Kazandırılmasında Geleneksel Çocuk Oyunları Yrd. Doç. Dr. Mehmet KATRANCI Dr. Pınar BULUT Dr. Yasemin KUŞDEMİR.....	147
Dewey'e Göre Ahlak ve Değer Eğitimi: Faydacı Ahlaka Eleştiriler Doç. Dr. M. Akif SÖZER Öğrt. Burcu SEL.....	173
Bir Arada Yaşama İdeallerinin Dayanakları Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK	189
Millî Eğitim Şûralarında Değerler Eğitimi Yrd. Doç. Dr. Talat AYTAN Yrd. Doç. Dr. Nail GÜNEY	199
Eğitime Biçilen Rol: Yetenek Geliştirme mi? Kimlik Dönüştürme mi? Doç. Dr. Mahmut BOZAN.....	219

TÜRKİYE’DE DEĞERLER EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

- Sınıf Öğretmenlerinin Değer Eğitiminin Daha Çok Nerede Verilmesi
Gerektiğine Yönelik Düşüncelerinin Değerlendirilmesi
Doç. Dr. Gizem SAYGILI
Dr. Mevlüt GÜNDÜZ
Arş. Gör. Talha GÜLSOY237
- Akademisyen ve Öğretmenlerin Karma ve Tek Cinsiyete Dayalı Eğitim
Konusundaki Görüşleri
Doktora Öğr. Bünyamin SARIKAYA
Doktora Öğr. Yusuf SÖYLEMEZ253
- Akademisyenlerin Bilimsel Araştırma Tutumlarının Akademik Etik Değerler
Açısından İncelenmesi
Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM
Doktora Öğr. Yusuf SÖYLEMEZ281
- Hosgörü Değerine Yönelik Etkinliğin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi
Yrd. Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Yrd. Doç. Dr. Harun ER
Arş. Gör. Davut GÜREL.....303
- Etkinliklerin Öğrencilerin Vefa Değerine İlişkin Farkındalıklarına Etkisi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Arş. Gör. Kudret AYKIRI
Arş. Gör. Ömer KEMİKSİZ
Öğrt. Yıldırım AYDIN315

Kutadgu Bilig'in Suç İşleme Motivasyonuna Olumsuz Etki Yapabilecek Değerler Bakımından İncelenmesi Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM Doktora Öğr. Yusuf SÖYLEMEZ	335
Türk Ninnilerinin Çocukların Değer Eğitimine ve Kelime Hazinesine Katkısının İncelenmesi Doç. Dr. Erol DURAN Öğrt. Esra YALÇINTAŞ.....	371
Barış Manço'nun Şarkılarında Değer Aktarımı Yrd. Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN.....	381
İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Belirlenmesi: Antakya Örneği Yrd. Doç. Dr. Elif ALADAĞ Arş. Gör. Halil İbrahim GÜNDÜZ Y. Lisans Öğr. Özlem PARLAYAN	399
Üniversite Öğrencilerinin Aile Değerlerine Bakışı Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK Arş. Gör. Asya ÇETİN Arş. Gör. Sakine ERAKMAN	417
Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Sosyal Değerler ile Kritik Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL Arş. Gör. Mehmet ALTIN	441
Elektronik Öğrenme İçeriklerinin Ahlak ve Değer Eğitimi Yönüyle İncelenmesi Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK.....	467

Günümüzde Gittikçe Kaybolan Değerlerimizin Belirlenmesi ve Bu Duruma Yönelik Çözüm Önerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Dr. Mevlüt GÜNDÜZ Arş. Gör. Ömer KEMİKSİZ	485
Öğrenci, Öğretmen ve Müze Çalışanı Görüşleri Doğrultusunda Çocuk Müzesi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri: Ankara Çocuk Müzesi Örneği Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU Öğrt. Dilek TÜRKAN.....	503
Hayat Bilgisi Dersi'nde Sevgiyle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	531
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gazete, Kitap ve Dergi Takip Etme Sıklıkları ile Sosyal Değerler Düzeyi Arasındaki Farkın İncelenmesi Yrd. Doç. Dr. Soner ALADAĞ Y. Lisans Öğr. Gürkan KUŞCUOĞLU.....	545
Öğretmen Adaylarının Bireysel Değerleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki Yrd. Doç. Dr. Mehmet KATRANCI Dr. Yasemin KUŞDEMİR.....	573
Hoşgörü Değerinin Kazandırılmasıyla Var Olan Önyargıların Azaltılması Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK Öğrt. Osman BOSTANOĞLU	595
Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Değerlendirilmesi: Nitel Bir Çalışma Öğr. Gör. Hamdi KARAKAŞ	623

Çocuk Oyunlarında Eğitim Problemi Prof. Dr. Fuzuli BAYAT	651
Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanımlarının Değerler Açısından İncelenmesi Arş. Gör. Yasemin BÜYÜKŞAHİN Arş. Gör. Tuğba ECEVİT	669
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğrencilerinde Ahlak ve Değerler Eğitimi Algısı Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖYÇÜ	693
Ana Dili Eğitiminde Duygusal Okuryazarlık Prof. Dr. Aziz KILINÇ Arş. Gör. Mazhar BAL	715
Değerler Eğitiminde Çizgi Filmlerin İşlevi Doktora Öğr. Bahadır GÜLDEN	735
Ceza İnfaz Kurumlarında Değerler Eğitiminin Öğretmen ve Hükümlü- Tutuklu Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi Doktora Öğr. Hatice ALTUNKAYA	767
Okul Çağındaki Çocuklar İçin Yazılmış Çeviri Eserlerde Kullanılan Görsellerin Değer Aktarımındaki Etkisi Öğrt. Kadir KAPLAN	793
Değerlerin Çözülmesi Bağlamında Medya, Bilişim ve İletişim Teknolojilerinin İnsan Psikolojisi Üzerindeki Etkisi Yrd. Doç. Dr. Orhan GÜRSU	811

CİLT II

EĞİTİM TARİHİMİZDE DEĞERLER EĞİTİMİ

- II. Meşrutiyet Döneminde “Mekteblere Mahsus İlm-i Terbiye-i Etfal”
Üzerine Değerlendirmeler
Yrd. Doç. Dr. Necati ÇAVDAR.....833
- Osmanlı Devleti Döneminde Beceri Eğitimi Uygulamalarına Bir Örnek:
“Hamidiye Sanayi Mektebi (Islahhane)”
Dr. Nursal KUMAŞ.....855
- Ahiliğin Görgü Kuralları ve Eğitimde Değer Anlayışı
Arş. Gör. Ali HAŞİM.....877
- Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Osmanlı Basınında Ahlak Telâkkisine Dair
Yazılar (Arkadaş, Beyan-ül Hak, İkdam, Malumat, Sebilürreşad, Servet-i
Fünun Adlı Gazete ve Dergilere Göre)
Yrd. Doç. Dr. Emrah ÇETİN.....885
- Ahlaki Eğitim Rehberi Olarak Azmî Pir Mehmed’in Enîsü’l-Ârifin’i
Arş. Gör. Fatih KOYUNCU909
- Günümüz Eğitim Sorunlarının Çözümünde Gelenekten Yararlanma:
Eşrefoğlu Rûmî Örneği
Doç. Dr. Mustafa GÜNEŞ.....951
- Ahlaklı ve Medeni Nesiller Yetiştirmek: Malumat-ı Medeniye Ders Kitapları
(1908-1918)
Yrd. Doç. Dr. Fatma TUNÇ YAŞAR.....965
- Ahmet Mithat Efendi’nin Tiyatrolarında Değerler
Yrd. Doç. Dr. Mehmet BAŞTÜRK.....985

Hükümdarlık Kurumunun “Mentör”ü veya Liderlik ve Yöneticilik
Eğitimi “Lala”lar
Prof. Dr. Kenan Ziya TAŞ 1007

XX. Yüzyılda Türkiye’de Bilimsel Ahlak Örneği ve Bir Karşılaştırma
Doç. Dr. Vüsale MUSALI 1017

Nurettin Topçu ve Ahlak Eğitimi
Doç. Dr. Mustafa CİHAN 1031

KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARI (Farklı Ülke Uygulamaları)

Japonya ve İngiltere’de Değerler Eğitiminin İncelemesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Y. Lisans Öğr. Neslihan KÖSE 1047

Türkiye ve Kazakistan Cumhuriyeti İlkokullarındaki Hayat Bilgisi Dersi
Programında Yer Alan Değerlere Yönelik Amaçların Karşılaştırılması
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Uzm. Lyazzat BEISENBAYEVA 1059

Azerbaycan’da Geleneksel Mevsimi Oyunlar: İçerdiği Kutsallık ve Mitolojik
Değerler Sistemi
Doç. Dr. Mehseti İSMAYIL..... 1075

Üniversitelerde Öğretmen Hazırlığında Beceri, Ahlak ve İnsani Değerler
Eğitimi
Doç. Dr. Fahreddin YUSİFOV 1089

21. Yüzyılda Avrupalı Türklerin Ana Dili Eğitimi ve AB Göçmen Politikası (Almanya Örneği) Dr. Abdulkadir İNALTEKİN	1099
Almanya’da Yaşayan Türk Çocuk ve Gençlerin Ana Dildeki Yetersizliklerinin Kültür, Ahlak ve Değere Yansımaları Yrd. Doç. Dr. N. Zehra BERÇİN.....	1141
Uluslararası Öğrencilerin Gözüyle Dünyada Değerler ve Gelecek Okt. Berrin MAZICI	1149
Türkiye Türkçesi ve Kırgız Edebiyatında Şiirde Sufi Kavramı ve Eğitim Dr. Camila BOKOYEVA.....	1161
Maarifçilerin Tarihi Eserlerinde Türk-Müslüman Halklarının Beceri, Ahlak ve Değer Konularına İlişkin Metinler: Sovyet Tarihçiliğinde Sorunun Araştırılma Derecesi: Farklı Yaklaşımlar Doç. Dr. Sevinç QASIMOVA	1171

DİN VE DEĞERLER

Bilim Felsefesi ve Eğitim Felsefesi ile Ahlak, Din ve Değerler Eğitimi İlişkisi Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ Doktora Öğr. Servet BALIKCI.....	1203
Modernleşme Sürecinde Çözülen Aile Bağları Çerçevesinde Aile Eğitimi Yrd. Doç. Dr. Zafer YILDIZ	1219
Bilgi ve Eylem Arasında Mevlana’da Estetik Değerler Eğitimi: Mesnevi Merkezli Bir Okuma Denemesi Doç. Dr. Rıfat ATAY	1233

Çocuklara Ahlaki Değerleri Kazandırmada Din Eğitiminin Rolü
Yrd. Doç. Dr. Abdullah AKIN 1249

Farklılıkta Birlik, Hoşgörü ve Yaratıcılığın İmkamı Olarak Mistik/Sufi Felsefe
Doç. Dr. Abdüllatif TÜZER 1263

DEĞERLER EĞİTİMİNDE UYGULAMALAR ÖĞRENME/ ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Çocukların
Farkındalık Düzeylerini Geliştirmeye Yönelik Kullandıkları Yöntem ve
Tekniklerin İncelenmesi
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Yrd. Doç. Dr. Elçin YAZICI
Uzm. Işıl YAMAN BAYDAR..... 1283

Değer Aktarıcısı Olarak Atasözlerinin Kullanılmasında Bir Yöntem Önerisi:
Drama Yöntemi
Dr. Pınar BULUT 1299

Düşünme Becerileri ve Değerler Eğitimi Açısından Açık Sınıf Uygulamaları
Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL..... 1313

Ahlak ve Değer Eğitiminde Yerel Bir Model: Simav Yarenlik Geleneği
Okt. Yusuf Ziya BEYDÜZ 1333

Küçük Yürekler İyilik Yapıyor Projesi
Okul Müdürü Onur DEMİR
Öğrt. Nihan KARABULUT..... 1351

Dürüstlük ve Hoşgörü Değerlerinin Öğretimine Yönelik Bir Uygulama Örneğinin Değerlendirilmesi (Eskişehir Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu Örneği) Yrd. Doç. Dr. Fatma ÜNAL Okul Müdürü Şenol YAKA Öğrt. Ferrah NİGAR Öğrt. Nurettin NİGAR.....	1357
İlkokul Öğrencileri İçin Hazırlanan Web-Tabanlı Değerler Eğitimi Sitesinin Tanıtılması Öğr. Gör. Kemal ÖZCAN Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK	1373
Eğitimin Geleceğini İnşa Etme Üzerine Bir Öneri: Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri (TOYMER) Doç. Dr. Ali Fuat ARICI	1391
İstasyon Tekniğine Dayalı Değerler Eğitimi Uygulaması: Hoşgörü İstasyonları Uzm. Ali YAKAR Öğrt. Pınar YAKAR	1399
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Saygı ve Sorumluluk Değerlerinin Öğretimine İlişkin Oluşturdukları Etkinliklerin Değerlendirilmesi Dr. Ebru UZUNKOL.....	1415
Demokratik Okul Kültürü Oluşturmada Demokrasi Etkinliklerinin Rolü Okul Müdürü Veysel TOP Öğrt. Fatma Gülşah AKTI Öğrt. Ahmet Feti KAVAK	1439

İlkokullarda 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Değer ile Ahlak Kavramlarına İlişkin Algıları Arş. Gör. Belgin BAL İNCEBACAK.....	1449
Karakter Eğitiminde Değerler Çatışması ve Alışkanlıklar Problemi Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kasım ÖZGEN.....	1469
Türkiye’de Ahlak ve Değerler Eğitimi Kapsamında Okullarımızdaki Tarih Derslerinde, ‘Millî Bilinç’ Uyandırma Meselesi Uzm. Yrd. Orhan NEÇARE.....	1501
SEMPOZYUM FOTOĞRAFLARI.....	1517

SEMPOZYUM KURULLARI

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Mehmet Ali BEYHAN (Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı)

Nihat BÜYÜKBAŞ (Atatürk Araştırma Merkezi Başkan Yardımcısı)

Prof. Dr. İsmail COŞKUN (İstanbul Üniversitesi, ATAM Bilim Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

Prof. Dr. Abdullah İLGAZİ (Dumlupınar Üniversitesi, ATAM Bilim Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Adnan SOFUOĞLU (Hacettepe Üniversitesi, ATAM Bilim Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Necati Fahri TAŞ (Erzincan Üniversitesi, ATAM Bilim Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Selahattin TURAN (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

Prof. Dr. Selma YEL (Gazi Üniversitesi, ATAM Bilim Kurulu Üyesi)

Doç. Dr. Uğur ÜNAL (Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Md., ATAM Bilim Kurulu Üyesi)

Doç. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı)

Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Hüseyin TOSUN (ATAM Bilimsel Çalışmalar Müdürü)

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Enver ABBASOV (Tahsil Problemleri Enstitüsü)

Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN (Emekli Öğretim Üyesi)

Prof. Dr. Alparslan AÇIKGENÇ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı)

Prof. Dr. Hasan ALACACIOĞLU (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV (Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi)

Prof. Dr. Ednan ARSLAN (Vienna Üniversitesi)

- Prof. Dr. Yaşar AYDIN (Alman Uluslararası İlişkiler ve Güvenlik Enstitüsü)
- Prof. Dr. Hasan BACANLI (Biruni Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali BALCI (Ankara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Richard BATES (Deakin Üniversitesi)
- Prof. Dr. Vedat BİLGİN (Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tamara G. BOGDANOVA (Moskova Şehir Pedagoji Üniversitesi)
- Prof. Dr. Megan CROWFORD (Cambridge Üniversitesi)
- Prof. Dr. Musa ÇİFTÇİ (Uşak Üniversitesi)
- Prof. Dr. İsmail COŞKUN (İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (İnönü Üniversitesi)
- Prof. Dr. Şule ERÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ (Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tahsin GÖRGÜN (İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)
- Prof. Dr. Craig HOWLEY (Ohio Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gulnora İBRAGİMOVA (Taşkent Ekonomi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Rahmi KARAKUŞ (Sakarya Üniversitesi)
- Prof. Dr. Emin KARİP (Talim Terbiye Kurulu)
- Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL (Atatürk Üniversitesi)
- Prof. Dr. Sadettin ÖKTEN (Emekli Öğretim Üyesi)
- Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN (Milletvekili)
- Prof. Dr. Kamil Z. ÖZERK (Oslo Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tatyana N. PETROVA (Çeboksarı Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yaşar SARIKAYA (Justus Liebig Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep ŞENTÜRK (Fatih Sultan Mehmet Vakfi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN (YÖK Üyesi)
- Prof. Dr. Necmettin TOZLU (Bayburt Üniversitesi)

Prof. Dr. Selahattin TURAN (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

Prof. Dr. Hacı Halil USLUCAN (Duisburg- Essen Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmed QEŞEMOĞLU (AMEA Felsefe Sosyoloji ve Hukuk Enstitüsü)

Prof. Dr. Duncan WAITE (Texas State Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali Fuat ARICI (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Erol DURAN (Uşak Üniversitesi)

Doç. Dr. Hakan DÜNDAR (Kırıkkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Pınar GİRMEN (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Güray KIRPIK (Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi)

Doç. Dr. Mustafa ORCAN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Mızrap POLAT (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet TURAN (Fırat Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Soner ALADAĞ (Adnan Menderes Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER (Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜLGER (Kırıkkale Üniversitesi)

Sekretarya

Arzu GÜVENÇ SAYGIN (ATAM Uzman Yardımcısı)

Murat SAYGIN (ATAM Uzman Yardımcısı)

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkan SULAK (Bartın Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA (Bartın Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Harun ER (Bartın Üniversitesi)

SUNUŞ

Aşlında her şey 1853 yılında Osmanlı ile Ruslar arasında patlak veren Kırım Savaşı ile başladı denilebilir. Bu savaşta askeri ve diplomatik destekle Osmanlı'nın yanında olan Fransız ve İngilizler bu savaşta desteklerinin karşılığına binaen Osmanlı ile siyasi, askeri, diplomatik ve kültürel temaslarla o güne kadar emsali görülmemiş derecede yakın bir ilişki içine girdi.

Bu savaşın kazanılmasında kendisini Fransız ve İngilizlere karşı borçlu hisseden Osmanlı, bu iki ülkenin bütün değerleri ile Osmanlı'yı istila etmesinin gelecekte yaratacağı tahribatı biraz kestirmeyerek, biraz da isteyerek baskılarına olabildiğince boyun eğdi. Bu yarı gönüllü kabulleniş zamanla kültürel etkileşimi, bu etkileşim sonucu ön kabulü ve bu coğrafyanın yönünü hep Batı'ya dönmesine, Batı'nın üstünlüğünü peşinen kabullenmesine, Batılı değerleri çağın en üstün değerleri olarak algılanmasına ve Batı karşısında “geri kalmış cahil bir milletiz” algısının yerleşmesine zemin hazırladı.

Bu savaşın sonunda oluşan minnet ve üstünlük duygusuyla bu ülkeler Sultan Abdülmecid'e kurdukları baskı ile 28 Şubat 1856'da “Islahat Fermanı”nı yayınlattılar. Herkese “çerçitlik” bağlamında kendi okullarını açma, kendi dilinde, kültüründe ve inancında eğitim öğretim yapmanın yasal dayanağını oluşturmaya başladılar. Bu ferman doğrultusunda **Müslüman** Derviş Paşa, **Rum** İstefanaki Karatodori, **Ermeni** Barutçubası Ohannes, **Katolik** Düzoğlu Mihran, **Protestan** Panayot Efendi ve **Musevi** Şapçı Damadı Daviçen Efendi'den oluşan 6 kişilik komisyon ile *Meclis-i Muhtelit-i Maarif* kuruldu. Bu meclis bir yıl sonra kurulan Maarifi Umumiye Nezareti'nin bünyesine alındı.

Bu meclisin ilk sunduğu proje ile ilk eğitim kademesinde herkes kendi dininde, dilinde ve inancında eğitim yapacaktı. Her cemaatin ruhban sınıfı ilkokula kendi hocasını tayin edecekti. Rüştüye mektepleri orta eğitim kademesi olacaktı ve dili Türkçe olacaktı. Yükseköğretimin dili ise öğretilen sahanın uzmanlık dili neyse o dil olacaktı. Bir ayrıntı olarak belirtelim, rüş-

tiye ve yüksekokul kademelerinde öğrenciler üniforma giyeceklerdi. Ancak rüştiyeler için tasarlanan “ortak eğitim” önerisi hiçbir zaman hayata geçemedi.

Bu düzenlemenin nihai safhası Fransa’da Katolik Kilisesi ile yaptığı mücadele ile tanınan, eğitimin laikleştirilmesi sürecinin şampiyonu olmuş, dönemin Fransız Eğitim Bakanı Victor Duruy’un kaleme alıp Fransız hükümetinin Bab-ı Ali’ye sunduğu ve **1 Eylül 1969**’da yayımlanan **Maa-rif-i Umumiyye Nizamnamesi**’dir. Duruy’un hazırladığı taslak **Dad-yan Artin Efendi**, Rezaizade Ekrem Bey, Ebüzziya Tefik Bey, Mehmed Mansur Efendi ve **Dragan Cankov** Efendi’nin incelemesi! ile yayımlanır. Bu nizamname ile topyekûn bir değişme, dönüşme velhasıl Batılılaşmak için eğitimin Fransız tipi yöntem ve araçlarıyla Osmanlılık ideolojisi üretme ve yayma amaçlandıysa da bu hedefe hiçbir zaman ulaşamadı.

Yine bu girişimin en somut göstergesi bir Osmanlılık projesi olarak tasarlanan ve tamamen Fransızların kurduğu, öğretmenlerinin Fransızlardan oluştuğu, Fransızca eğitim yapan, Fransa eğitim programlarının tercümesi ile şekillenen Mekteb-i Sultani’nin yani Galatasaray Lisesi’nin kuruluş ve gelişim hikâyesidir.

Bu nizamnamenin gerçek anlamda taşrada hayata geçirilmesi 1881’den itibaren II. Abdülhamid ile birlikte mümkün oldu. II. Abdülhamid yaklaşık kırk yıl süren saltanatı boyunca eğitim yoluyla oluşturulacak yetişmiş insan gücünün devleti ebediyete taşıyacağı inancındaydı. Bir yandan kitlesel eğitim ile tüm vatandaşların asgari bir Osmanlılık kültürü ile donatılması, öte yandan mensubu olduğumuz dinin değerleri ile yoğrulmuş her alanda yetişmiş insan gücü ile bunun mümkün olacağı inancındaydı.

Ancak dönemin yetişmiş insan kaynaklarının eğitim formasyonunun menşei bunu mümkün kılamadı. Batılı eğitim organizasyonlarının etkili olması ve bu düzende yetişen insan kaynakları hiçbir zaman yerli bilgi üretme çabasında olmadı. Yerelde evrensel bilgi üretilemeyince, tek amaç yabancı dil öğrenmek ve yabancıların ürettiği bilginin tercüme edilmesi nihai hedef oldu. Batılı düşünürlerin ürettiği bilgi ile şekillenen düşünce dünyamız coğrafyamızda ortaya çıkan yerel problemleri çözmeye yetmeyince Osmanlı Devleti’nin dağılması kaçınılmaz oldu.

Yüzyılın başında tüm bu süreçleri yaşayagelen insan kaynaklarımız Anadolu’da yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunda, insan yetiştirme düzenin kurgulamasında, düzenin her aşamasında 1869 nizamnamesinin

değişip, dönüşüp 20. yüzyıla yansımaları görmek mümkün. Sadece Osmanlılık düşüncesi Türkçülüğe evrilmiş, Abdülhamit imzalı inanç ağırlıklı uygulamalar daha fazla dünyevileştirilmiş olarak hayata geçirildi. Son yıllarda 1869'dan bu yana tüm olup biten deneyimlerle yoğrulmuş insan kaynaklarımız eğitimin zorunluluk süresini uzatmış, ulaşılabilirliği olabildiğince mümkün kılmış, eğitimi şekilcilikten herkesin ulaşabileceği daha kolay ve esnek bir yörüngeye oturtmuştur.

Bu gün geldiğimiz noktada eğitim Tanzimat'tan sonraki tüm deneyimlerin karışımını yansıtmaktadır. Bu deneyimlerimizle mutlu gelecekler kurgulayabilmemiz üreteceğimiz yerli bilgi ile mümkün kılınacaktır. Yerli bilgi yerel sorunlarımızın çözümünü de kolaylaştıracak ümidindeyiz. Anadolu'da ki öğrencilerin etkili öğrenme profili, ABD'de herhangi bir eyaletin öğrencilerinin öğrenmesinde farklıdır. Dolayısıyla oradaki öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için yapılan araştırma sonucu ortaya konan stratejilerin, bizim güneydoğumuzdaki öğrencilerin öğrenmesine de ilaç gibi etki yapmaz, yapamaz.

Tarihimizde kendi kültür ve yerel dinamiklerle kurulan, günümüze kadar gelip, Avrupa ülkelerinde öğrencilere ev sahipliği yapan “yerli” bir okul oluşmadı. Halen yabancı menşeli okullar geçiş sınavlarında en yüksek puanlı öğrencileri alır ve ülkenin en pahalı öğrenim ücreti olan okullardır. Ülkemizin imkân sahibi insanları çocuklarını ya Avrupa'daki ve Amerika'daki okullara gönderir ya da Batı'daki okulların izdüşümü olduğunu varsaydığı ülkemizdeki yabancı menşeli okullara gönderir. Gönderemeyenlerde gönderme imkânı bulamamanın ezikliği içinde olur. Bu eziklik dünya çapında yerli, etkili okul kurma güven duyumuzun gelişmesinin önünde bir engel olarak durur. Bu gün büyük reklam stratejileri ile hayata geçirmeye çalıştığımız okullarımızın en belirgin başarı sloganı “en iyi yabancı dili biz öğretiriz” stratejisidir. Bu strateji aslında “Batı dili ve kültürü en üstündür bir an önce çocuklarınızı getirin değiştirilim” demektir. Bunu yaparken tüm imkânlarınızı seferber edin, üstüne de çok para verin... Bu gün en pahalı eğitim aracı İngilizce dil öğrenme/öğretme materyalleridir.

Atatürk Araştırma Merkezi, Mustafa Kemal Atatürk'ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti'nin ilelebet payidar kalmasının, bu ülkenin kurduğu insan yetiştirme düzeninin etkili insan kaynakları yetiştirmesiyle yakından ilişkili olduğunun bilincindedir. Bu bilinçle bir yandan Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna giden yolda, Osmanlı'nın asgari son yüzyılı araştırma

kapsamı içindeyken, diğer yandan mevcut durumla geleceğe ne kadar ve nasıl ulaşılabileceğinin sorgusu da çalışma alanımızdır.

İşte bu görev ve sorumluluk kurumumuzu son yıllarda ürettikleri ile ismini sıkça duyduğumuz, Bartın Eğitim Fakóltesi ile ortaklaşa “**Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**”nu yapmaya yöneltti. İstedik ki ölkemizin eğitimci akademisyenlerimizi yerel düşünüp evrensel bilgi üretmeye yöneltelim. Tercüme bilgiden çok yerel bilgi üretme alışkanlığını bireysel veya kurumsal olarak geliştirelim. Değerlerimiz ile yoğrulmuş eğitim uygulamalarını yeni bilimsel bilgi ile kurgulayalım. Artık bu topraklarda da dünya çapında üne kavuşmuş, yerli okulların kurulup gelişmesine bilgi desteği ile insan kaynağının yetiştirmenin tam zamanıdır. Ölkemizde yeterli alt yapı ve insan kaynağının oluştuğunu ve kaliteli eğitim hizmeti önünde engel olmadığı kanısındaız. Değerleri ile donanmış, inancına saygılı, bilimsel düşünen ve üreten insan kaynaklarımızı etkili, kaliteli eğitim hizmeti sunabilen yerli eğitim kurumlarında yetiştirmenin artık kaçınılmaz bir zorunluluk olduğu gerçeği ortadadır.

Bu gerçeğe hizmet etmesi amacıyla tasarlanan bu eğitim sempozyumunda sunulan bildiriler, çeşitli incelemelerden geçtikten sonra yayımlanan bu kitapla alan uzmanlarına sunulmuştur. Sempozyuma bildirileri ile destek veren tüm araştırmacılara, eğitimcilere ve akademisyenlere teşekkür eder, bu çalışmanın geleceğini insanını yetiştirmeye yönelik ölkemiz vizyonuna olumlu katkı yapmasını temenni ederim.

Nihat BÜYÜKBAŞ
Atatürk Araştırma Merkezi Başkan Yardımcısı

AÇILIŞ KONUŞMALARI

EĞİTİMDE GELECEK ARAYIŞLARI: DÜNDEN BUGÜNE TÜRKİYE’DE BECERİ, AHLAK VE DEĞERLER EĞİTİMİ ULUSLARARASI SEMPOZYUMU AÇILIŞ KONUŞMALARI

Firdevs GÜNEŞ*

Sayın Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Başkanım, Başkan Yardımcım, Dekanlarım, Değerli Hocalarım, Sevgili Öğrenciler ve Basınıımızın Değerli Temsilcileri,

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi ile Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliğinde düzenlenen “Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu”na hoş geldiniz der, hepimize saygılar sunarım. Sempozyuma ülkemizin çeşitli üniversitelerinden ve yurt dışından katılan değerli bilim insanlarına Bartın Eğitim Fakültesi adına teşekkür ederim. Konuşmama iki değerli sözle başlamak istiyorum: “Bir millet, zenginliğiyle değil, ahlak değeriyle ölçülür.” (M. Kemal Atatürk) “Ya olduğun gibi görün ya da görüldüğün gibi ol.” (Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî) Bu sempozyumu düzenleme amacımız: i) değerler eğitimine dikkat çekmek, bu alandaki bilimsel çalışma ve uygulamaları paylaşmak, ii) sorunları ortaya koymak ve bunlara çözümler üretmek, iii) yeni yöntem ve teknikleri paylaşmak, iv) bilimsel ve sosyal etkileşimi üst düzeye çıkarmak, kurumlar arası iş birliğini geliştirmek, v) değerler eğitiminin geleceğine yön vermektir.

Günümüzde eğitim önemli bir güçtür. Bu güce ulaşmanın yolu dil, zihin, sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş, temel değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. Temel değerler olarak doğruluk, iyilik, güzellik, saygı, eşitlik, dayanışma gibi değerler üzerinde durulmaktadır. Bunları diğer değerler izlemektedir.

* Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fakülte Dekanı, firdevsgunes@bartin.edu.tr

Hepimizin bildiği gibi değerlerin ilk öğrenildiği yer ailedir. Çocuk ailesinde gördüğü sevgi, saygı, yardımlaşma gibi değerlere anlam yüklemekte ve zihnine yerleştirmeye başlamaktadır. Ardından okulda ve çevrede çeşitli değerleri öğrenerek kendini geliştirmektedir. Zamanla hak, hukuk ve adalet gibi toplumu ayakta tutan değerleri benimsemekte ve uygulamaya başlamaktadır.

Değerler eğitiminde öncelik bireye verilmektedir. Bireyin önce kendini değiştirmesi, ardından ailesini, içinde yaşadığı topluluğu ve giderek dünyayı değiştirmesi beklenmektedir. *Kendini değiştiremeyen dünyayı değiştiremez.*

Son yıllarda değerler eğitimi konusunda önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bunlar eğitim yaklaşımlarına göre değişmektedir. Değerler eğitiminde uygulanan yaklaşımlar geleneksel-davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Geleneksel-davranışçı yaklaşımların temel ilkeleri laboratuvarında yapılan hayvan deneylerinden elde edilmiştir. Pavlov köpekleri, Thorndike kedileri, Skinner ise fare, maymun ve güvercinleri gözlemiştir. Bu deneylerden elde edilen eğitim ilkeleri insanlara aktarılmıştır. Bu yaklaşım değerler eğitiminde “bilgi ve davranışlara ağırlık vermekte, davranış değiştirme ve alışkanlık oluşturma” üzerinde durmaktadır. Değerler bilgi verme, açıklama yapma ve örnek davranışlar göstererek öğretilmekte, değerlerin alışkanlığa dönüşmesi istenmektedir. Ancak bu uygulamalar değerlerin kalıcı öğrenilmesine katkı sağlamamaktadır.

Bilişsel yaklaşımda değerlerin davranış boyutu yerine zihinsel boyutuna ağırlık verilmektedir. Öğrencinin değerleri iyi anlaması, düşünmesi, olumlu ve olumsuz yönlerini görmesi ve zihninde yapılandırılması üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımda ise değerlerin kişiler arası ilişkiler ve sosyal etkileşimle aktif olarak öğretilmesine çalışılmaktadır. Bu yaklaşımda “Öğrenci kendi öğrenmesinin en önemli aktörü” kabul edilmekte, sosyal etkileşim, karşılıklı yardımlaşma, işbirlikli öğrenme gibi etkinliklere önem verilmektedir.

Değerler eğitiminde doğrudan ve dolaylı öğretim, grupla ve bireysel öğretim, öğretmen ve öğrenci merkezli eğitim, işbirlikli ve etkileşimli öğrenme, etkinlik ve proje temelli öğretim gibi çeşitli modeller uygulanmaktadır. Bu yaklaşım ve modellerin değerleri öğrenmeye katkısı nedir? Bilindiği gibi öğrenme bir değişimdir. Bu değişim önce zihinde başlamalı giderek davranışları kapsamalı ve uzun süreli olmalıdır. Peki, uygulanan çeşitli yaklaşım ve modeller sonucunda nasıl bir değişim olmaktadır? Bu değişimin durumu ve düzeyi nedir? Araştırmalara göre öğrenme sonunda

bireyin zihnindeki bilgiler, zihinsel imajı ve yapısı değişmektedir. Bateson'a göre "Değişim bir süreci gerektirmektedir, ancak her eğitim çabası değişimle sonuçlanmamaktadır. Bazı değişimler öğrenmenin en alt düzeyinde gerçekleşmektedir." Bateson bu durumu açıklamak için çeşitli öğrenme türlerini değişim düzeyine göre sıralamaktadır. Bunları: a) *sıfır düzey öğrenme*, b) *birinci düzey öğrenme*, c) *ikinci düzey öğrenme*, d) *üçüncü düzey öğrenme* olarak sıralamaktadır.

Değerler eğitiminde bilgi aktarma, ezberleme ve tekrarlayarak öğrenme sıfır düzey bir öğrenme olmaktadır. Yani bu düzey öğrenmede bireyin zihin ve davranışlarında bir değişim olmamakta, değerleri kalıcı olarak öğrenmesine bir katkı sağlamamaktadır. Deneme yanılma ve şartlandırma yoluyla öğrenme birinci düzey öğrenme olmaktadır. Birinci düzey öğrenme bir uyarıcıya tepki verme şeklinde gerçekleşmekte ve bu öğrenmede de zihinde bir değişim söz konusu olmamaktadır. Dolayısıyla bireyin gelişimine ve değerleri öğrenmesine bir katkı sağlamamaktadır. Bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme ikinci ve üçüncü düzeye yerleşmektedir. Bu öğrenmelerde bireyin zihin ve davranışlarında uzun süreli ve kalıcı değişimler olmaktadır. Bu nedenle değerler eğitim sürecinde üçüncü düzey öğrenmeye ağırlık verilmeli, sınıf içi etkinlikler bu anlayışla düzenlenmelidir. Oysa ülkemizde çoğu eğitim kurumunda sıfır ve birinci düzey öğrenme türleri uygulanmakta, öğrenciler öğrenme becerilerini yeterince geliştirememekte, zihinsel, bireysel ve değerler yönünden istenilen düzeye ulaşamamaktadır. Bu anlayıştan hareketle; "*Ülkemizde değerler eğitimini geliştirmek için neler yapılmalı? Değerler öğrencilere nasıl öğretilmeli? Öğrenme düzeyi nasıl geliştirilmeli?*" soruları gündeme gelmekte ve bunlara cevap olarak: "*Değerler eğitimine okul öncesinden başlama, her düzeyde ayrı bir ders olarak verme, programları düzenleme, öğretmen, yönetici, öğrenci, aile iş birliği yapma, kitle iletişim araçlarından yararlanma*" gibi çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Sempozyumun içeriği bu konulara odaklanmaktadır. Ülkemizdeki değerleri geliştirme, sağlamlaştırma ve geleceğe taşıma amacıyla düzenlenen bu uluslararası sempozyuma, yurt içi ve yurt dışından davetimizi kabul ederek gelen, bilgi ve görüşlerini bizlerle paylaşan değerli bilim insanlarına, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı, Başkan Yardımcısı ve personeli ile Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Mehmet Ali BEYHAN*

Sayın Belediye Başkan vekili, Bartın ilinin değerli protokolü, kıymetli meslektaşlarım; muhterem hanımefendiler, beyefendiler; sevgili öğrenciler,

“Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu”na hoş geldiniz. Sizleri saygı ve sevgi ile selamlıyorum.

Sempozyumun üst başlığı; “Eğitimde Gelecek Arayışları” unvanını taşıyor. Esasen millet olarak iki asrı aşkındır hep bir arayışın içindeyiz; arayış hâlâ devam ediyor. Fazla geriye gitmeye gerek yok. 18. yüzyılın sonlarında başlatılan Nizâm-ı Cedîd / Yeni Düzen çabaları, bir arayışın adı idi.

Devlet adamları, yöneticiler; Osmanlı Devleti’nin içinde bulunduğu zafiyeti gidermek, ülkeyi çıkmazdan kurtarmak, sıkıntıları aşmak adına gayret gösterdiler. Gayret, arayışı beraberinde getirdi. Problemler tespit edildi, sıkıntıların kaynağı araştırıldı; çözüm yolları arandı. Çözüm için iki yol gözüküyordu:

Birinci yol, geçmişi işaret etmekteydi. Parlak bir geçmişimiz vardı, dünyanın takdir ettiği, karşısında hayranlığını gizleyemediği parlak bir geçmişti. O halde zengin bir mirası, tecrübeyi barındıran bu geçmişe göz atılmalı, hatalar tespit edilerek onarılmalı, yola buradan devam edilmeliydi. Birinci yolu işaret edenlere; çözümü geçmişte, düştüğümüz yerde arayanlara; geçmiş savunulara, yani yerli olanlara, eski fikir sahipleri anlamında “efkâr-ı atîka ashâbı” denildi.

İkinci yol, farklı bir yönü gösteriyordu: Evet parlak bir geçmiş vardı ama bu geçmiş artık tarih olmuştu. Geçmiş bırakılmalı, yönümüzü Batı’ya çevirmeliydik. Batı, boy ölçüşemediğimiz gücü temsil ediyordu. Hedef Batı’nın seviyesine çıkmaktı.

* Prof. Dr., Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı

İkinci yolun mensupları, çözümü Batı’da arayanlar; yeni düşünce sahipleri manasında “efkâr-ı cedide ashâbı” diye anıldı. “Efkâr-ı cedide ashâbı”nın işaret ettiği yol; engelsiz, zahmetsiz bir yoldu. Düşünenler düşünmüş; üretmiş, sistemleri, yöntemleri oluşturmuştu. Emek gerektirmiyordu; sadece alınıp tatbik edilecekti. Kavşakta bu yol tercih edildi.

Askerî alanda, eğitim alanında, bürokraside yeni düzenlemelere gidildi. Batı tarzı öğretim yapan okullar açıldı. Müfredat programları “Batılı eğitim sistemine” uyarlandı. Fransızca, devlet katında yükselmenin, ikbal ve itibar sahibi olmanın yegâne anahtarı oldu.

Yeni bir ordu oluşturuldu; ordunun adı “Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye” idi. İsim yereldi, bize ait bir isimdi. Ama askerinin giyim-kuşamı; talim-terbiye yöntemleri Fransa’dan alınmış; yeni ordu, Belçika, Prusya ve Fransa’dan alınan silah ve teçhizatla donatılmıştı.

Hâlbuki her ülkenin, her milletin siyasi ve sosyal şartları değişkenlik gösterir. İhtiyaçlar birbirine benzese de, bu ihtiyaçları karşılamanın yolları, yöntemleri farklıdır. Karşılaşılan problemlerin, sıkıntılarının sebepleri farklıdır. Çözüm yollarının da farklı olması doğaldır.

Çözüm yollarını, yöntemlerini bulmak zahmetlidir. Ciddi çaba gerektirir, emek ister. Kopya için emeğe, çabaya gerek yoktur. Başka bir yerden alırsınız, uygularsınız. Uygulama, sizi geride takip etmeye mahkûm eder. Ulaşmak istediğiniz hedef, hep birkaç adım öndedir.

1792’den, yani Nizâm-ı Cedid’in, yeni düzenin başlatıldığı tarihten 1914’e, Osmanlı Devleti’nin sonunu getiren yıla kadar geçen 122 yıl, aşağı yukarı bu şekilde geçti. Reform adı altında gösterilen çabaların tamamı; Batı’dan devşirilen sistemlerin/yöntemlerin tatbikinden başka bir şey değildi. Üreten bir ülke değil, sadece üretilenleri tüketen bir ülke olduk.

Asâkir-i Mansûre, askerî alanda bir varlık gösteremedi. Bu millet, pek çok savaş gördü; beraberinde savaşların getirdiği acıları, sıkıntıları, mağlubiyetleri yaşadı. Batılı tarzdaki eğitim kurumları; değerlerine, geleneklerine, ahlak prensiplerine yabancı nesiller yetiştirdi. Tanzimat ve Islahat fermanları çerçevesinde tatbik edilmiş programların nasıl netice vereceği pek hesaba katılmadı. Uygulamada bu çabalar, toplumsal sıkıntılara, çalkantılara sebep oldu.

Meşrûtiyet’in ilanı hazırlıksız yapılmıştı. Kanûn-ı Esâsî tercüme idi; toplum bünyesine, Osmanlı Devleti’nin gerçeklerine uygun bir anayasa yerine, Batı’nın anayasa metinleri tercüme edilerek hazırlanmıştı. Tercüme

anayasanın nasıl sonuç vereceği, anayasal düzenin neler getireceği; ülkemizde, Osmanlı toplumunda karşılık bulup bulamayacağı hesaplanmamıştı.

İslah çalışmalarında milletin ihtiyaç duyduğu, ülkenin gerçeklerine uygun bir program geliştirme yerine hep dışarıdan alınmaya alışılmış, alınan programlar milletin ihtiyacına cevap verememiştir. Ne yazık ki, son iki asırdır; hep tepeden, piramidin tepesinden aşağıya doğru reformların dayatılması bu milletin kaderi olmuştur.

Zaman 20. yüzyıla evrilirken İttihatçılar, Abdülhamid yönetimine karşı hürriyet, uhuvvet, müsavat gibi bazı sloganlar geliştirdiler. İttihatçı kadrolar, tamamen Fransız ihtilalinden kopya ettikleri bu kavramların delalet ettiği sözlük anlamlarını elbette biliyorlardı. Ama Osmanlı toplumunda karşılıklarının olup olmadığının farkında değillerdi. İhtilalciler, muhalifleri (reaksiyonerleri) karşı devrimciler diye yaftalayıp ihtilal mahkemelerinin önüne çıkartarak yok ettiler. İttihatçılar ise muhaliflerini mürteci diye isimlendirdiler; o zamana kadar lügatlerde olmayan irtica kavramını uydurdular ve türevlerini kullanıma açtılar. İrtica kavramına “eski devir özlemi içinde olma/eskiyi isteme” anlamı çerçevesinde “devr-i Hamidi”yi özlemek töhmetiyle muhaliflerini divan-ı harplerde yargıladılar.

Her değişikliğin mutlak anlamda doğru, tartışmasız olduğunu kabul ettik. Birikimimizi, zengin mirasımızı görmezden geldik. Aksayan yönlerin, sıkıntıların sebeplerine uygun çözüm yollarını bulmak yerine, sistemi kökünden değiştirmeyi yeğledik. Batı'nın kaydettiği ilerlemeler elbette önemli idi. Ama bu ilerlemenin arka planı, ilerleme için gösterilen gayretler, emekler daha da önemli idi. İşte “efkâr-ı atika ashabi” eskiyi savunanların önerdikleri “bu daha önemli olandı” zor olandı.

Fransız ihtilali uygun bir atmosferde gelişmişti. Prensipleri, felsefi alt yapısı bir asır boyunca hazırlanmıştı. İklim elverişli hale getirilmiş; sıkıntıları giderici, problemleri çözücü sosyal reçeteler hazırlanmış ve tatbik edilmişti. Unutmamak gerekir ki, Fransa'da fikirleriyle ihtilalin şartlarını hazırlayan düşünürlerin hiçbiri ihtilali/fikirlerinin meyvesini görmedi.

Batılı tarzdaki eğitim kurumları; değerlerine, geleneklerine, ahlak prensiplerine yabancı nesiller yetiştirdi. Tanzimat ve İslahat çabalarının nasıl netice vereceği pek hesaba katılmadı. Uygulamada bu çabalar, toplumsal sıkıntılara, çalkantılara sebep oldu.

Cumhuriyetin kuruluşunun üzerinden 92 yıl geçti. 93. yılın içindeyiz. Hâlâ eğitimi, öğretimi; sistemi, müfredatı, kademeler arası geçişi, sınav

yöntemini tartışıyoruz. Tartışmakla kalmıyoruz, maarif sistemimiz daimi bir değişim içindedir. Bu bakımdan sistemin gelenekleri, felsefesi de oluşmadı. Eğitimle ilgili modelleri hep dışarıdan aradık. Bir modelin oluşması, bir sistemin olgunlaşması uzun süreçlere, çabalara bağlıdır. Toplumun ihtiyaçları, sosyal dokusu, değerler manzumesi göz önünde tutularak sistemler şekillenir, yerellik budur.

Zengin bir geçmişimiz var; büyük bir birikime sahip bulunuyoruz. Ama bu birikime ulaşabilmenin yolları da ne yazık ki kapalıdır. İki asır öncesinde neler yapılmış, neler tartışılmış, yazıya dökülmüştür; yazılanlardan istifade edemediğimiz için bunları görmezden geliyoruz. Görmezden gelmenin ötesinde değerlendirme yeteneğinden yoksunuz. Osmanlı Türkçesi gündeme her geldiğinde “anlamsız, boş itirazlar” yükselmektedir. Kütüphanelerimizde muhtelif alanlarda; eğitim, botanik, zooloji, jeoloji, matematik, tıp gibi hemen her bilgi dalı için binlerce yazma-matbu eser vardır. Ancak bunları inceleyebilecek bu alanların uzmanına muhtacı. Talim ve terbiye ile ilgili yazılmış eserleri inceleyebilecek pedagoji uzmanlarından yoksunuz.

Batı’dan eserleri tercüme edebiliyoruz ama kütüphanelerimizdeki kaynakları okuyup değerlendiremiyoruz. Asırlar öncesinde kaleme alınan “cebir risaleleri”nde hangi problemlerin tartışıldığını, tartışılan problemlerin matematik dünyasında kıymetinin, değerinin ne olduğunu ancak matematikçi anlar. Matematikçi, bu eserlerin yazıldığı dili bilmiyor. Felsefeden ekonomiye; tarihten eğitime, pek çok alanda eser vermiş, fikir üretmiş Münif Paşa’yı değerlendirebilecek uzmanlara ihtiyaç vardır.

Eğitim ve öğretim, bir milletin temel meselesidir; sağlam prensipler üzerine inşa edilmişse, gelenekleri oluşmuşsa sistem; kişilikli, kimlikli fertleri yetiştirebilir. Bu, birinci sınıf bir milleti oluşturmanın yoludur ve eğitimin amacı da budur. Öğretimin iki hedefi vardır: Birincisi, ihtiyaç duyulanları öğretir; bilinen bilgileri aktarır; ferde üretebilme potansiyeli kazandırır. Eğitim “iyi insanı”, öğretim ise “yetenekli insanı” hedefler.

Atatürk Araştırma Merkezi Cumhuriyet devrini, devrin olaylarını, tarihî şahsiyetlerini; bu devri etkileyen asrı incelemekte, araştırmaktadır. Yazılan eserleri neşretmekte; ilmi toplantılar düzenlemektedir. Bu sempozyum da bu çerçevede düzenlenmiştir. Umuyorum ki, sempozyum sonrasında; Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi alanında orijinal bilgiler, fikirler ortaya çıkar ve eğitim-öğretim sistemimize önemli katkı sunulmuş olur.

BİLDİRİLER

DEĞERLER
(Kuramsal Çerçeve)

DEĞERLER EĞİTİMİNDE YAKLAŞIM VE MODELLER

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ*

ÖZET

Dünyamızda değerler eğitimi konusunda son yıllarda önemli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunlar eğitim yaklaşımlarına göre değişmektedir. Değerler eğitiminde uygulanan yaklaşımlar geleneksel-davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Geleneksel yaklaşımda değerler eğitimi “davranış değiştirme ve alışkanlık oluşturma” olarak ele alınmaktadır. Değerler bilgi verme, açıklama yapma ve örnek davranışlar göstererek öğretilmekte, değerlerin alışkanlığa dönüşmesi istenmektedir. Ancak bu uygulamalar değerlerin kalıcı öğrenilmesine katkı sağlamamaktadır. Bilişsel yaklaşımda değerlerin davranış boyutu yerine zihinsel boyutuna ağırlık verilmektedir. Öğrencinin değerleri iyi anlaması, düşünmesi, olumlu ve olumsuz yönlerini görmesi ve zihninde yapılandırılması üzerinde durulmaktadır. Özellikle “eleştirel düşünme sosyal sorunları çözme, karar verme, değerlendirme” gibi etkinlikler uygulanmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımda değerlerin kişiler arası ilişkiler ve etkileşimle öğretilmesine ağırlık verilmektedir. Eğitim sürecinde doğrudan, dolaylı ve yapılandırıcı öğretim modelleri kullanılmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımda “Öğrenci kendi öğrenmesinin en önemli aktörü” kabul edilmektedir. Bu amaçla sosyal etkileşim, karşılıklı yardımlaşma, işbirlikli öğrenme gibi etkinliklere önem verilmektedir. Öğrenciye kazandırılacak temel değerler belirlenmekte, çeşitli etkinliklerle zihninde yapılandırmaya çalışılmaktadır. Uygulamada modelleme, örneklendirme, işbirlikli öğrenme, kavram şemaları, zihin haritaları, görselleri okuma gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır. Değerler eğitiminde bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım daha etkili olmakta, değerlerin uzun süreli ve kalıcı öğrenilmesine katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaklaşımlar, Modeller, Değerler Eğitimi.

* Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, firdevsgunes@bartin.edu.tr

APPROACHES AND MODELS IN VALUES EDUCATION

ABSTRACT

In recent years, there have been important studies in values education in the world. They change with respect to education approaches. The approaches applied in values education are composed of three main groups which are traditional-behaviorist, cognitive and constructivist approaches. In traditional approach, values education is stated as changing behavior and forming routine. Values are taught by instruction, explanation and showing sample behaviors and are wanted to become routines. However, these applications do not provide learning lastingly. In cognitive approach, the focus point is on mental factors instead of behavioral ones. The students are expected to understand values, to think, to be aware of positive and negative aspects and to construct in their minds. The activities especially critical thinking, solving social problems, making decisions, evaluation are applied. In constructivist approach, it is emphasized that the values are taught by relationship and interaction between individuals. In education process, direct, indirect and constructivist models are used. In constructivist approach, the students are accepted as the most important actors in their learning. With this aim, the activities such as social interaction, helping each other mutually, and cooperative learning are considered important. The basic values are determined and constructed in minds by various activities. The strategies and techniques such as modelling, sampling, cooperative learning, concept schemas, mental maps, reading visuals are benefited from in the applications. In values education, cognitive and constructivist approaches are more effective, they provide learning values permanently.

Key Words: Approaches, Models, Values Education.

1. GİRİŞ

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda eğitim önemli bir güçtür. Bu güce ulaşmanın yolu ise dil, zihinsel ve sosyal becerileri gelişmiş, temel değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. Bu amaçla çoğu gelişmiş ülkede eğitim yaklaşım ve modelleri güncellenmekte, öğrencilere bir taraftan günümüzün değerleri bir taraftan da geleceğin becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunlar doğruluk, iyilik, güzellik, saygı, eşitlik, dayanışma gibi değerlerle, yeni bilgiye hızlı ulaşma ve uygulama, sözlü ve yazılı iletişim, eleştirel düşünme, sorun çözme, ekiple çalışma ve işbirliği yapma, teknoloji kullanma, liderlik ve proje yönetme gibi beceriler olmaktadır. Bu becerileri kazandırmak için her düzeyde sistemli ve bilinçli çalışmalar yapılmakta, çağdaş eğitim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır.

Geleceğin bireylerini iyi yetiştirmek amacıyla günümüze kadar çeşitli eğitim yaklaşım ve modelleri kullanılmıştır. Bunlar dönemlere, araştırmalara, eğitim felsefesi ve politikalarına göre değişmektedir. Her yaklaşımın eğitime bakış açısı, öğrenme ve öğretim anlayışı, benimsediği ilke ve yöntemleri, uygulamaları diğerinden farklıdır. Bunları eğitimci, yönetici ve öğretmenlerin iyi bilmesi ve bilinçli uygulaması gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin değerleri nasıl öğrendikleri ve nasıl uyguladıklarını iyi bilmek eğitim uygulamalarının başarısını artırıcı olmaktadır. Bu çalışmada değer kavramı, özellikleri, eğitim yaklaşımları alınmakta, değerler eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durulmaktadır.

a. Değer Nedir?

Değer disiplinler arası bir kavramdır. Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim, felsefe, ahlak, din gibi çeşitli bilim dalları değer kavramını farklı yönlerden ele almakta ve incelemektedir. Değer kelime olarak Türk Dil Kurumu Türkçe sözlükte “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, üstün nitelik, meziyet, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2015). Bazı kaynaklara göre değer, bir nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal olarak verilen önem, kıymet ya da üstünlük demektir. Bazı kaynaklara göre ise bir toplumun üyeleri tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen ortak düşünce, amaç, ilke ve inançlar olmaktadır.

Değerlerin çeşitli özellikleri vardır. Schwartz, değerlerle ilgili bazı özellikleri şöyle sıralar:

- a) Değer bir kavram, ilke veya inançtır,
- b) Değer, arzu edilen sonuçlar, durumlar veya davranışlarla ilişkilidir,
- c) Değer, davranış ve olayların seçimi veya değerlendirilmesinde bireye yol göstericidir,
- d) Değerler görelidir ve hiyerarşik öneme göre sıralanırlar (Schwartz, 2006).

Değerler bireylerin düşünme biçimine, davranışlarına, bireysel ve toplumsal yaşamına yön veren ilkelerdir. Bu yönüyle sosyal hayatı düzenlemeye, bireyler arası bağlılığı artırmaya katkı sağlarlar. Bireylerin kendilerine kişisel etik ve değerlendirme biçimi oluşturmalarına, amaç ve ideallerini belirlemelerine ve toplumdaki hareketlerine yön vermelerine yardım ederler. Çoğu yazar birey ve toplumun özelliklerini, değişimini, gelişimini, tutum ve davranışlarını açıklamak için değerlerden yararlanır. Çünkü bunlar toplum tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen ortak düşüncelerdir.

Değerler aynı zamanda birey ve toplumun ulaşmak istediği idealleri temsil ederler. Bu idealler eşitlik, kardeşlik, iş, aile, vatan, sadakat, saygı, hoşgörü gibi olumlu olabileceği gibi bazen şiddet, yabancı düşmanlığı gibi olumsuzlukları da içerebilir. Ancak genel olarak değerler toplumsal yaşamın temelini oluşturma, sosyal barış ve ilerlemeye katkı sağlama, başkalarının fikirlerine açılma, iletişim ve etkileşimi canlandırma, çatışmaları çözme, birlikte yaşama gibi işlevlere sahiptir.

Değerler, sosyolojik, insani etik, ahlaki, ideolojik, dini, estetik değerler gibi çeşitli türlere ayrılmaktadır. Ayrıca temel, yerel, evrensel, kişisel, toplumsal, modern, geleneksel değerler gibi de sınıflandırılmaktadır. Buna göre evrensel değerler; doğruluk, iyilik, güzellik, saygı gibi, kişisel değerler; kendine güven, asalet, otantik gibi, sosyal değerler; özgürlük, eşitlik, dayanışma gibi, ahlaki değerler; güven, ümit, saygı gibi sınıflandırılmaktadır. Sosyolog Shalom Schwartz dünya çapında yürüttüğü bir çalışma sonucunda bütün toplumlarda ortak olan on evrensel değer belirlemiştir. Bunları önem sırasına göre dostluk, evrensellik, bağımsızlık, güvenlik, rahatlık, zevk, başarı, değişme, cesaret ve aile olarak sıralamıştır. Sosyolog Luc Boltanski ile ekonomist Laurent Thévenot ise evrensel değerlerin olmadığını, bunların ülke ve kültürler göre değiştiğini açıklamaktadırlar. Ayrıca değer sisteminin her birey için aynı önemi taşımadığını vurgulamaktadırlar (Schwartz, 2006).

b. Değerler Eğitimi

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik alanlarda hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler eğitim alanını doğrudan etkilemekte dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmiş bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte değerler de önemli olmakta ve nitelikli bir değer eğitimi üzerinde durulmaktadır. Çünkü son yıllarda anne, baba, çocuk, öğrenci, öğretmen, çalışan gibi toplumun her kesimi okulda, iş yaşamında ve ailede çeşitli değer sorunlarını açıkça hissetmektedir. Bu sorunları çözümlenmenin yolu ise etkili ve kalıcı bir değer eğitimi olmaktadır. Bu eğitimle bireyin çeşitli değerlerin farkına varması, benimsemesi, yeni değerler üretmesi ve bunları kendine rehber edinmesini sağlamaktır.

Değerler öğrenilen ve öğretilen olgulardır. Değerlerin öğrenilmesi diğer öğrenmelerde olduğu gibi bireyin aktif çabalarıyla gerçekleşmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için sadece bilgi alma yeterli değildir. Alınan bilgilerin zihinde işlenmesi, bunların bireyin bilgi, beceri, davranış ve tutumlarında kalıcı bir değişime neden olması gerekmektedir. Yani öğrenme bireyin çeşitli yönlerden değişmesini getirmektedir. Bu değişim önce zihinde başlamakta ardından davranış ve tutumlara doğru ilerlemektedir. Öğrenilenlerin sürekli uygulanması için bu değişimin kalıcı olması gerekmektedir. Böylece birey sürekli öğrenerek kendini yaşam boyu geliştirmektedir.

Değerler eğitiminin temel amacı çocuğun dil, zihinsel, sosyal ve duygusal olmak üzere her yönüyle gelişmesini sağlamak, birey ve toplumu olumsuzluklardan, kötü ahlaktan korumak, iyilik, doğruluk, dürüstlük gibi değerlerle donatmaktır. Williams'a göre değerler eğitimi çeşitli ilke, anlayış ve içeriği kapsmalıdır. Bunlar bireyi geliştirme, şiddeti önleme, bireysel ve sosyal çatışmaları çözme, ayrımcılığı ve aşağılanmayı ortadan kaldırma, karşılıklı anlaşma, sosyal tutumları geliştirme, ahlaklı düşünme, engelleri aşma gibi sıralanabilir (Alberta Education, 2005). Kısaca bu eğitimle:

- Bireyin zihinsel gelişimine yardım etme,
- Çeşitli becerileri kazandırma,
- Teorik ve uygulamalı olarak öğrenmesine ortam hazırlama,
- Karakterini geliştirmesine yardım etme,
- Değerleri aktarma,
- Yaşamına yön vermesine katkı sağlama amaçlanmaktadır (Badenas, 2011).

Değerler eğitimi davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımına göre değişmektedir. Bu durum her yaklaşımda kullanılan eğitim yöntemlerinin de değişmesini getirmektedir. Genel olarak açıklama, gözlem, derinlemesine inceleme, açıklama, yönlendirme, güdüleme, sorgulama, psikolojik testler, deneysel yöntem gibi yöntemler yaygın olarak kullanılmaktadır. Değerler eğitiminde güven, tutum, ilgi, davranış, beceri, dikkat, hatırlama, algılama, değerlendirme, bilinçli olma, kendine güven gibi kavramlar üzerinde de durulmakta ve öğretilmektedir.

Değerlerin kazanılmasında insanın içinde yaşadığı aile ve toplumun önemli etkileri bulunmaktadır. Değerlerin ilk öğrenildiği yer aile olmaktadır. Çocuk ailesinde gördüğü sevgi, saygı, yardımlaşma, hoşgörü gibi çeşitli değerlere bir anlam yüklemekte ve erken yaşlarda zihnine yerleşmektedir. Ardından bunları kullanarak kendini geliştirmeye ve yaşamına yön vermeye başlamaktadır. Zamanla hak, hukuk ve adalet gibi toplumu ayakta tutan değerleri benimsemekte ve giderek yaşamına yerleştirmektedir. Böylece değerleri kazanma süreci aile büyüklerinin sözleri ve tutumlarıyla başlamakta, çocuğun toplumsal yaşamdaki bazı sorunları çözme çalışmaları, sosyal zihinsel çatışma gibi çeşitli çabalarıyla sürmektedir. Kısaca değerler eğitiminde önce bireyin kendini değiştirmesi ardından giderek ailesini, içinde yaşadığı topluluğu ve dünyayı değiştirmesi beklenmektedir.

2. YAKLAŞIMLAR

Dünyamızda değerler eğitiminde çeşitli yaklaşımların uygulandığı görülmektedir. Howard, Berkowitz ve Schaeffer değerler eğitiminde uygulanan yaklaşımları geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım olmak üzere üç ana grupta toplamaktadır (Alberta Education, 2005). Geleneksel yaklaşımlarda değerler eğitimi açıklama, davranış geliştirme, örnek davranışlar gösterme, tekrarlama gibi yöntemlerle öğretilmektedir. Bilişsel yaklaşımda değerler eğitimi zihinsel yünden ele alınmakta, değerlerin önemini anlama, düşünme, olumlu olumsuz yönlerini görme, diğerleriyle karşılaştırma gibi hususlara ağırlık verilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda ise değerler eğitimine sosyal ve etkileşimsel olarak yaklaşmakta, kişiler arası iletişim ve etkileşimle değerleri kazandırma üzerinde durulmaktadır (Alberta Education, 2005). Bu yaklaşımların ayrıntıları aşağıda verilmektedir.

a. Geleneksel Yaklaşımlar

Eğitim alanında bilinen en eski eğitim yaklaşımlarıdır. Geleneksel yaklaşımlar denildiğinde genellikle şartlandırıcı ve davranışçı yaklaşımlar an-

laşılmaktadır. Bu yaklaşımların temel ilkeleri laboratuvarında yapılan hayvan deneylerinden alınmıştır. Pavlov köpekleri, Thorndike kedileri, Skinner ise fare, maymun ve güvercinleri gözlemiştir. Bu deneylerden elde edilen eğitim ilkeleri insanlara aktarılmıştır. Davranışçı yaklaşımın amacı öğrencilerin mevcut davranışlarını değiştirmek ve istenilen davranışları öğretmektir. Bunun için davranışlar uyarıcı-tepki-şartlandırma ve pekiştirme bağlamında değiştirilmeye çalışılmaktadır. Bir davranış bireyde otomatik hale gelinceye kadar tekrar edilmektedir. Öğrenciye öğretilecek bilgi ve davranışlar önceden belirlenmekte, küçük parçalara ayrılmakta ve çeşitli tekrarlarla öğretilmektedir. Olumlu davranışlar pekiştirilerek alışkanlık oluşturulmaktadır (Güneş, 2013).

Bu yaklaşıma göre öğretmenin aşağıdaki noktalara dikkat etmesi gerekmektedir. Bunlar;

- Öğrenme uyarı-tepki şeklinde bir dizi koşullandırma sonucu olmaktadır. Bu nedenle öğretmen iyi uyarıcılar kullanmalıdır.
- Yeni bilgiler, kavramlar ve sözcükler, uygun sayı ve nitelikte tekrar edilmelidir.
- Öğretimde küçük adımlar ilkesi kullanılmalı, bilgilerin unutulmaması için gerekli önlemler alınmalıdır.
- Sınıfta öğrencilerin olumlu davranışları pekiştirilmeli, ödül ile ceza iyi planlanmalı ve yerinde kullanılmalıdır.

Görüldüğü gibi bu yaklaşımda öğrenme için iyi uyarıcıların kullanılması, bunların sürekli tekrar edilmesi, öğretim sürecinde küçük adımlarla ilerlenmesi, öğrencinin olumlu davranışlarının pekiştirilmesi öngörülmektedir.

Bu anlayış değerler eğitiminde de söz konusu olmaktadır. Geleneksel yaklaşımla yürütülen değerler eğitiminde değerlerin bilgi ve davranış boyutu öne çıkmaktadır. Eğitim sürecinde önce çeşitli değerlere ilişkin bilgiler verilmekte ardından gerekli davranışlar gösterilmekte ve sürekli tekrarlarla alışkanlık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Yöntem olarak öğretilen değerleri açıklama, tanımlama, örneklerle doğrulama, doğru, yanlış, iyi, kötü gibi telkin etme, sürekli tekrarlamaya ağırlık verilmektedir. Öğretmenin örnek davranış modelleriyle öğrencileri cesaretlendirmesi, öğretilen değerlerin davranışlara ve alışkanlığa dönüştürülerek kalıcılığının sağlanması istenmektedir (Alberta Education, 2005).

Geleneksel yaklaşımlar dünyamızda 1900-1970 yılları arası uygulanmıştır. Daha sonraki yıllarda bu yaklaşım ve modellere sert eleştiriler yapılmış, çeşitli yetersizlikler sıralanmıştır. Değerler eğitiminde davranışlara ağırlık vermesi, tekrar, ezber ve taklit çalışmalarının yoğun olması, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermemesi gibi nedenlerle 1970'li yıllara doğru terk edilmiştir.

b. Bilişsel Yaklaşım

Bu yaklaşımla birlikte değerler eğitiminde mantık değişmeye başlamıştır. Değerler eğitimini sadece tekrar ve taklit alıştırmaları ile sınırlandırmak yerine zihinsel boyuta da önem vermek gerektiği gündeme gelmiş, böylece bireyin zihinsel işlem ve süreçlerine ağırlık verilmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımın araştırmacıları eğitimde davranış yerine zihinsel süreç, düşünme, kavram oluşturma, bilginin edinilmesi, gibi hususları anlamaya çalışmışlardır. Elde ettikleri bulguların çoğu eğitim ortamlarında doğrudan uygulanabilecek niteliktedir. Bu yaklaşımın temsilcileri olarak Jean Piaget, Robert M. Gagne, Ausubel, Bruner vb. sıralanabilir. Bilişsel yaklaşımın teorisyenleri arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen hemen hepsi; çevreden duyu organlarıyla alınan bilgilerin zihinde tıpkı bir bilgisayarın verileri işlemesi gibi işlendiği görüşünde birleşmektedirler. İnsan beynini bir bilgisayar gibi düşünmekte ve açıklamaktadırlar. Bu yaklaşıma göre öğrenme, dışarıdan alınan uyarıcıların zihinde işlenmesi yoluyla oluşmaktadır. Öğrenciler öğretim sırasında kendilerine sunulan uyarıcıları pasif biçimde almak yerine çeşitli işlemlerle zihinlerine yerleştirmektedirler. Bunlar sunulan bilgilere yani uyarıcılara dikkat etme, önbilgileri bellekten çağırma, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirme, düzenleme, kodlama, gibi çeşitli zihinsel işlemler olmaktadır (Güneş, 2013).

Bu yaklaşım değerler eğitiminde benzer uygulamalara yer vermekte ve bireyin zihinsel süreçlerine yönelmektedir. Yani zihinsel işlem ve süreçler üzerine kurulu bir değer eğitim anlayışını benimsemektedir. Bu nedenle uygulamada değerlerin önemini anlama, düşünme, olumlu olumsuz yönlerini görme, diğerleriyle karşılaştırma gibi etkinliklere ağırlık verilmektedir. Değer eğitiminde soyut formüller yerine içerik üzerine ağırlık verilmekte, öğrencilerin değerleri düşünmeleri ve yerinde kararlar almaları beklenmektedir. Bunun için öğretmenlerin öğrencilere eleştirel düşünme, sosyal sorunları çözme, iyi ve kötü kararları tanıma, farklı bakışlara göre karar alma gibi becerileri kazandırmaları gerekmektedir. Bu yaklaşımda amaç öğrencilerin zihnine bazı seçilmiş değerleri yerleştirme değil toplumsal

yaşamda kendisine rehberlik edecek değerleri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu nedenle değerler eğitiminde öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmeye önem verilmekte ve bu becerilerle kişiler arası etkileşimi canlandırma ve geleceğin iyi yetişkinleri yetiştirme beklenmektedir (Alberta Education, 2005).

Sonuç olarak bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, dışarıdan verilen uyarıcıların zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluşmaktadır. Öğrenci bilgisayar gibi çeşitli yöntemlerle bilgileri işleyerek belleğinde depolamaktadır. Öğretmenin değer eğitiminde görevi öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirme ve değerlerle ilgili bilgileri işlemesine yardımcı olacak ortamları hazırlamasıdır. Bunun için öğrencilere bilgilerin işlenmesi, kodlanması, aralarında anlamlı bağlar kurulması gibi çeşitli zihinsel işlemler öğretilmeli, öğrencinin çeşitli değerleri kazanması sağlanmalıdır.

c. Yapılandırıcı Yaklaşım

Bu yaklaşımın temsilcileri Jean Piaget, Vygotsky, Bruner, John Dewey gibi araştırmacılarıdır. Geleneksel yaklaşımların tersine yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme bireyin kendi çabası sonucu oluşmakta ve zihninde yapılandırılmaktadır. Öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze alan bu yaklaşımda öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Bu anlayış değer eğitiminde de görülmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımla değer eğitiminde sosyal ve etkileşimsel yapılandırıcılık daha fazla kullanılmaktadır.

Bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden Vygotsky'ye göre öğrenme bireyin çevresinde yaşadığı çeşitli sosyal etkileşimlerle gerçekleşmektedir. Değer eğitiminde de bu durum görülmektedir. Çocuklar gelişim sürecinde kendi deneyimleri, aile ve çevresinin yardımıyla çeşitli değerleri öğrenmektedirler. Bu değerler karşılıklı etkileşim ve dil sayesinde çocuğun zihninde yapılandırılmaktadır. Bir başka ifadeyle çocuğun değerleri öğrenmesi sosyal etkileşimlere dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bu süreçte kişiler arası iletişim özel bir öneme sahiptir. Öğrenci kişiler arası iletişimle değerleri anlamakta, farkına varmakta, düşünmekte ve zihninde yapılandırmaktadır.

Sosyal yapılandırıcılık anlayışına göre değerleri öğrenme tek başına gerçekleşmemektedir. Bunun için grup çalışmalarına önem verilmelidir. Örneğin öğrenciden tek başına bir sorunu çözmesi istenmemelidir. En az iki öğrenciyeye sorun çözme görevi verilmeli, çözümü birlikte bulmaları için işbirliği içinde çalışmaları istenmelidir. Öğrencilerin sorunu iyi anlamaları ve uygun çözümü bulmaları için bilgi alışverişinde bulunmaları desteklen-

melidir. Bu şekilde karşılıklı etkileşme yoluyla en uygun çözümü bulabilirler. Hem değerleri hem de sorun çözmeyi öğrenirler. Kısaca öğrenciler sosyal etkileşmeler yoluyla değerleri öğrenmekte, geliştirmekte, anlamlandırmakta ve giderek kendi gelişimini sürdürmektedir (Güneş, 2013).

Sonuç olarak yapılandırıcı yaklaşımla değerler eğitiminde karşılıklı yardımlaşma, sosyal etkileşim, geliştirilecek beceriler ile uygulanacak yöntem ve teknikler üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre değerler bireyin aktif çabalarıyla öğrenilmektedir. Bunun için bireyin zihinsel gelişimine ve sosyal ilişkilerine önem verilmelidir. Değerler tek başına değil sosyal etkileşmelerle öğrenildiğinden ağırlık kişiler arası ilişkilere verilmektedir. Bu süreçte işbirlikli öğrenme etkinlikleri önemli olmaktadır. Öğrenciler aşamalı olarak karmaşık etkinliklere ve görevlere yönlendirilmektedir. Sosyal ilişkilerde heyecan, çeşitli duygular, ahlaki düşünme gibi hususlara yer verilmektedir (Alberta Education, 2005). Bu yaklaşım içerisinde beceri yaklaşımı, etkinlik yaklaşımı, tematik yaklaşım, teknikleri öğretme yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşımlardan da yararlanılmaktadır.

3. ÖĞRETİM MODELLERİ

Eğitim alanında uygulanan öğretim modelleri eğitim yaklaşımları gibi zaman içerisinde önemli gelişmeler kaydetmiştir. Bu gelişmeler doğrudan öğretimden dolayı öğretime, grupla öğretimden bireysel öğretime, öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli eğitime, işbirlikli ve etkileşimli öğrenmeye, alıştırma yerine etkinlik ve proje temelli öğretime doğru ilerlemiştir. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

a. Doğrudan Öğretim Modeli

Eğitim alanında kullanılan eski modellerden biridir. Bu modelde değerlere ilişkin bilgi ve davranışların öğrencilere doğrudan öğretilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen merkezlidir. Değerler çeşitli örnekler, doğrudan açıklama ve modelleme yoluyla öğretilmektedir. Sınıfta öğretilecek her değer ayrıntılı bir sunumu yapılmakta ve ardından çeşitli örnekler verilmektedir. Öğretimin her aşamasında değerlerle ilgili etkinlikler uygulanmakta, öğrencilerin bunlara katılmasına dikkat edilmektedir. Öğrencilerin öğretim sürecine katılımını üst düzeye çıkarmak için karşılıklı konuşma, tartışma ve soru sorma etkinliklerine ağırlık verilmektedir. Bu nedenle değerlerle ilgili sık sık sorular sorulmaktadır. Öğrencilere bilgileri iyi aktarmak için anlatım, gösteri, alıştırma, açıklayıcı eğitim gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Gerekliğinde öğretim süreci çeşitli resim, şekil, görsel araç, jest, mimik ve beden diliyle de desteklenmektedir (Saskatchewan Education, 1993).

Doğrudan öğretim modeli tündengelim ağırlıklıdır. Önce değerlere ilişkin genel bilgiler verilmekte, ardından ayrıntılara inilmekte, çeşitli örneklerle değerlerin anlaşılmasına çalışılmaktadır. Öğrencinin değerleri iyi öğrenmesi için etkili sorulara yer verilmektedir. Bu model bilgi öğretiminde etkili olmakta ancak öğrencilerin beceri ve tutumlarını geliştirmede sınırlı yarar sağlamaktadır. Öğretmenler bu modelin sınırlılıklarını iyi bilmeli, sınıfta dikkatli kullanmalı ve gerektiğinde farklı modellerden de yararlanmalıdır. Öğrencilerde eleştirel düşünme, işbirlikli öğrenme, kişiler arası iletişim ve üst düzey zihinsel işlemleri geliştirme için farklı yöntemlere başvurulmalıdır.

b. Dolaylı Öğretim Modeli

Dolaylı öğretimi tanımlamak için tümevarım, sorun çözme, karar verme ve keşfetme gibi kavramları sıralamak gerekir. Doğrudan öğretim modelinden farkı bu modelin öğrenciye yönelik olmasıdır. Bu iki model birbirini tamamlamaktadır. Dolaylı öğretim modelinde öğrencilere değerleri doğrudan öğretmek yerine kendi çabalarıyla keşfederek öğrenmelerine ağırlık verilmektedir. Bu modelin yöntemleri, tartışma, kavram öğrenme, karar verme, sorun çözme ve anket tekniğidir. Dolaylı öğretim öğrencilerden değerlere ilişkin gözlem ve araştırma yapma, hipotezler oluşturma ve elde edilen verilerden hareketle sonuç çıkarmalarını istemektedir. Bu model öğrencilerin merakını çekmekte, farklı çözümler bularak onları cesaretlendirmekte, onların sorunları çözmeleri onlara yardım etmektedir. Dolaylı öğretim kişiler arası ilişkileri ve yaratıcılığı geliştirmektedir (Güneş, 2014).

Değerler eğitiminde öğretmenin rolü öğrenmeyi kolaylaştırmak, desteklemek ve öğret vermektir. Öğretmen öğrenme ortamını düzenler, öğrencilere katılma fırsatı verir, onların görüşlerini alır (Saskatchewan Education, 1993). Bu modelde:

- Öğrencilerin bazı tutum, değer, davranış ve becerileri sosyal ve kişiler arası ilişkilerle öğrenmesi beklenir,
- Öğrenciler soru sorarak ve keşfederek daha iyi öğrenirler,
- Öğrencilerin değerler hakkında kişisel anlam oluşturma, kavramları uzun süreli tutma ve genelleştirmeleri üzerinde durulur,
- İçten güdülenme ve öğretim sürecine kendi kendine katılmaları beklenir,
- Öğrencinin kendi kararlarını alması ve sorunlarını çözmesi istenir,

- Yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeleri ve sürdürmeleri beklenir.

Dolaylı öğretim modeliyle değerler eğitiminde öğretmenlerin öğrencilere önce bazı zihinsel becerileri öğretmesi gerekmektedir. Bunlar gözlem yapma, kodu çözme, hatırlama, sınıflama, karşılaştırma, çıkarım yapma, verileri yorumlama, tahmin yapma, seçme, özetleme, yeniden düzenleme ve doğrulama olmaktadır.

Bu modelin bazı olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bilgi ve beceri öğretimi açısından doğrudan öğretime göre daha az garantilidir. Öğrencilerin içeriği ayrıntılı öğrenmeleri hatta ezberlemeleri veya hemen hatırlamaları kolay olmayabilir. Bu durum yönetici, öğretmen, ve ailelerde eğitimin niteliği hakkında güvensizlik oluşturabilir (Saskatchewan Education, 1993).

c. Yapılandırıcı Modeller

Günümüzde değer öğretiminde çeşitli öğretim modelleri kullanılmaktadır. Bunlar Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle geliştirilen öğretim modelleridir. Bunlardan “açıklayıcı model, etkileşimsel model ve örnekleme modeli” yaygın bilinmektedir (Güneş, 2013). Kanada, Fransa, İngiltere, Avustralya, İsviçre, Belçika, Finlandiya gibi ülkelerde değerler eğitiminde kullanılmaktadır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmektedir.

1. Açıklayıcı Model: Değerlerin açıklamalı öğretimini içeren bu model çeşitli araştırmalar sonucu geliştirilmiştir. Bu modele göre öğretmen önce öğretilecek değerler hakkında bilgi verilmeli ve gerekli açıklamaları yapılmalıdır. Bu modelde öğrencilere değerleri öğretirken bazı sorulardan yararlanılmaktadır. Bunlar açıklama bilgileri için “Ne?” sorusu, süreçle ilgili bilgiler için “Niçin?” ve “Ne zaman?” soruları, koşullarla ilgili bilgiler için “Nasıl?”, soruları olmaktadır (Güneş, 2013). Bir değerlin ayrıntılarını öğretmek ve anlatmak için öğretmen bu sorulardan yararlanmaktadır. Uygulamada “Ne?, Niçin?, Ne Zaman?” ve “Nasıl?” soruları üzerinde ısrarla durulmakta, öğrencinin bu sorularla değerleri iyi anlaması sağlanmaktadır.

2. Etkileşimsel Model: Bu model bir değerlin ayrıntılarını öğrenmek ve anlamak için öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim, tartışma ve paylaşımı içermektedir. Tartışma ve paylaşım öğrencilere öğretmenlerinin ve arkadaşlarının fikirlere deneyimlere, öne sürdükleri nedenlere, gerekçelere, bilgilere karşı tepki vermelerini ve kendilerini daha güçlü hissetmelerini sağlamaktadır. Öğrenci değerleri öğretmen ve arkadaşları sayesinde öğrenmekte, dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmekte, zihnini

düzenlemekte ve mantıklı düşünceler oluşturmaktadır. Bu modelin yöntemleri rol oynama, işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası, tartışma vb. olmaktadır. Bu modelde öğretmen öğretilecek değeri belirler, tartışma süresini verir, grubun sayısını belirler, teknikleri ve paylaşımı açıklar. Öğretmen öğrencilerin kişiler arası becerileri geliştirmek için sınıfta dinleme, girişimleri izleme ve gözleme tekniklerini iyi kullanmalıdır (Saskatchewan Education, 1993). Her öğrenci konuşma ve tartışmaya katılma, karşılıklı etkileşimi sürdürme sorumluluğu taşımalıdır.

3.Örnekleme Modeli: Örnekleme modeli öğretmenin öğrencilere örnekler göstererek değerlerin somutlaştırıldığı bir modeldir. Bu model daha çok değerlerin zihinsel boyutunu veya bir işlemin bir aşamasını gerçekleştirirken, sürecin aşamalarını şeffaflaştırmak ve netleştirmek için kullanılmaktadır. Bu amaçla sürecin her aşaması yüksek sesle söylenmekte ve örneklendirilmektedir. Bir değerle ilgili bütün düşünceler söze dökülmeye çalışılmaktadır. Örneğin değerlerin olumlu ve olumsuz yönleri, bireyin hataları, kararsızlıkları gibi. Bilindiği gibi değerlerle ilgili soyut düşünceler ve zihinsel süreçler doğrudan gözlenemezler. Bu uygulamayla değerlere ilişkin düşünme, anlama, sorgulama gibi zihinsel süreçlerin tanımlaması ve betimlemesi yapılmaya çalışılmaktadır.

Örnekleme modelinin etkililiğini üst düzeye çıkarmak için öğretilen değerler uygulamalı ve rehberlik içerikli çalışmalarla gösterilmelidir. Öğretmen bir değeri örneklemenin hemen ardından, öğrencinin öğrendiklerini uygulamasına rehberlik etmelidir. Öğrenciler değerleri işbirlikli uygulamalarla yeniden görür, anlar ve bağımsız olarak yapabilecek düzeye gelirler (Güneş, 2013).Özetle yapılandırıcı modellere göre öğretilecek bir değer önce açıklanmalı, tanımlanmalı ve değerle ilgili gerekli bilgiler verilmelidir. Değerler örneklerle gösterilmeli, çeşitli etkinliklerle uygulanmalı ve uygulama sürecine rehberlik edilmelidir. Öğrenilenlerin farklı durumlarda kullanılmasını sağlamak için öğrenciler cesaretlendirilmelidir.

4. DEĞERLERİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ

Değer eğitiminde çeşitli yaklaşım ve modeller uygulanmaktadır. Bunların değerleri öğrenmeye katkısı nedir? Bilindiği gibi öğrenme bir değişimdir. Bu değişim zihin ve davranışları kapsamalı ve uzun süreli olmalıdır. Peki, yukarıda verilen yaklaşım ve modeller sonucunda nasıl bir değişim olmaktadır? Bu değişimin durumu ve düzeyi nedir? Araştırmalara göre öğrenme sonunda bireyin zihnindeki bilgiler, zihinsel imajı ve yapısı değiş-

mektedir. Bateson, "Değişim bir süreci gerektirmektedir, ancak bütün süreç ve çabalar değişimle sonuçlanmamaktadır. Bazı değişimler öğrenmenin en alt düzeyinde gerçekleşmektedir. Bateson bu durumu açıklamak için çeşitli öğrenme türlerini değişim düzeyine göre sıralamaktadır. Bunlar:

- Sıfır düzey öğrenme,
- Birinci düzey öğrenme,
- İkinci düzey öğrenme,
- Üçüncü düzey öğrenme olmaktadır (Bateson, 1977; Pirotton, 2014).

Sıfır düzey öğrenme: Bilgi aktarma yoluyla öğrenmede bilginin basit bir şekilde alınması bu düzey öğrenme olmaktadır. Bateson 'bilgi aktarma yoluyla' öğrenmelerin hepsinin sıfır düzey öğrenme olduğunu açıklamaktadır. Bu öğrenmede birey sadece bilgiyi fark etmekte, otomatik tekrar yapmakta ve ezberlemektedir. Öğrenme sonucu bireyin zihin ve davranışlarında bir değişim olmamaktadır. Dolayısıyla bu öğrenme bireyin gelişimine bir katkı sağlamamaktadır.

Değerleri bilgi aktarma yoluyla öğretme geleneksel yaklaşımda yaygın kullanılmaktadır. Günümüzde çoğu okul, ders ve seminerde değerler sözlü veya yazılı aktarılmakta, öğrenciler değerleri dinleyerek veya okuyarak öğrenmektedir. Ancak öğrenme teorilerine göre bu uygulama öğrenme sayılmamaktadır. Öğrencilerin aktarılan bilgileri tekrar etmesi ve ezberlemesi öğrenmenin en alt düzeyi yani sıfır düzeyi olmaktadır. Bu durum değerler eğitimine bir katkı sağlamamakta ancak çoğu eğitim çalışması bu şekilde yürütülmektedir.

Birinci düzey öğrenme: Bir uyarıcıya verilen tepki ya da cevap olarak açıklanan davranışçı öğrenmeler bu düzey öğrenme olmaktadır. Bu konuda en yaygın bilinen Pavlovun klasik şartlandırmasıdır. Pavlov köpeğe yiyecek birlikte zil sesi vermiş, köpek yiyecek verilmediği halde zil sesini duyunca salyasını bırakmıştır. Köpek uyarıcıya salya ile cevap vermektedir. Pavlov'a göre öğrenmelerin çoğu bu şekilde şartlandırma ile gerçekleşmektedir. Bu çalışmaların sonuçları insanlara aktarılmış ve öğrenme süreci bu şekilde açıklanmıştır. Şartlandırma yoluyla yapılan bu öğrenmede bir değişim söz konusu değildir. Burada bir uyarıcının tekrar edilmesi ve uygun cevap alınması söz konusudur. Hayvan bir deneye boyun eğmekte ve hep aynı işlemi tekrar etmektedir. Oysa öğrenme teorilerine göre öğrenmenin gerçekleşmesi için bir değişim olması gerekmektedir. Bu uygulamaları Vygotsky sert bir şekilde eleştirmiş, öğrencilerin istenilen davranışları tekrar

etmesi, deneme yanılmayla öğrenmesini öğrenme sürecinin en alt düzeyine yerleştirmiştir. Bu durum değerler eğitimi için de geçerli olmaktadır.

İkinci düzey öğrenme: Sıfır düzeydeki öğrenme sadece bilgiyi fark etme, birinci düzey öğrenme bir uyarıcıya tepki verme, ikinci düzey öğrenme ise taklit ederek, gözleyerek ve model alarak öğrenme olmaktadır. İnsanlar bazı bilgileri öğrenirken çevresindekileri kendisine örnek alarak taklit ederler. Onların yaptıklarını aynen uygularlar. Günlük hayatta edinilen bilgi ve becerilerin büyük çoğunluğu bu yolla gerçekleşmektedir. Bu öğrenme türü hem hayvanlar da hem insanlarda görülmektedir. Örneğin küçük kız annesini taklit ederek oyuncak bebeğini giydirir. Papağanlar insanların konuşmalarını taklit ederler. Vygotsky'ye göre iki tür taklit yapılmaktadır. Birincisi "otomatik taklit" ikincisi ise "bilinçli taklit" olmaktadır. Otomatik taklitte bir davranışı tekrarlama, tamamen mekanik bir işlemdir. Bu işlemde deneme yanılma yoluyla öğrenme söz konusudur. Hayvanlardaki taklit bu türdendir. Bu taklit işlemi insanların gelişimine hiç bir katkı sağlamamaktadır. Bilinçli taklit, akıllı ve etkili bir taklittir. Bu taklit işleminde öğrenci keşfederek öğrenmektedir. Bu öğrenme öğrencinin hem zihinsel hem de dil, bireysel ve sosyal gelişiminin motor gücü olmaktadır. Vygotsky, "*Bilinçli taklit gelişim ve öğrenmeye doğrudan katkı sağlar.*" diyerek önemini dile getirmektedir.

Bu durum değerler eğitimi için de geçerli olmaktadır. Değerler eğitiminde otomatik taklit öğrenmenin en ilkel biçimi olmakta, bilinçli taklit ise öğrenme sürecinin birinci düzeyine yerleşmektedir. Bruner, bu öğrenme türünün öğrenci öğretmen etkileşiminin doğal bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Böylece bilinçli taklit etme işlemi model alarak ya da gözleyerek öğrenme kavramı içinde ele alınmaktadır.

Üçüncü düzey öğrenme: Bu düzey öğrenme yapılandırıcı öğrenme olmaktadır. Bu düzey öğrenme, bireyin öğrenme süreçlerini değiştiren ve bütün zihin sistemini geliştiren bir değişme olarak ele alınmaktadır. Bateson'a göre yapılandırıcı öğrenme "hem zihinde hem de öğrenme süreçlerinde bir değişmeyi içermektedir". Bu değişme bireyin aktif çabaları ve öğrenmeyi öğrenmesiyle olmaktadır. Reboul'a göre bu öğrenme üçüncü ve en üst düzey öğrenme olmaktadır. Görüldüğü gibi bu düzeyde öğrenmeyi öğrenmeden bahsedilmektedir. Yapılandırıcı öğrenme türleri, etkinliklerle öğrenme, özümleyerek öğrenme, anlayarak öğrenme, bilgiler arasında bağ kurarak öğrenme ve zihinsel yapıları değiştirerek öğrenme gibi sıralanmaktadır. Bateson bu düzeyi diğer öğrenme düzeylerinin üstüne yerleştirmekte,

alt düzeydeki öğrenmeleri düzenleyici ve geliştirici bir çember gibi ele almaktadır (Bateson, 1977; Pirotton, 2014; Güneş, 2014).

Değerleri Öğrenme Tür ve Düzeyleri

Yaklaşım	Öğrenme Türü	Öğrenme Düzeyi
Geleneksel Yaklaşım	Bilgi aktarmayla öğrenme Ezberleyerek öğrenme Tekrarlayarak öğrenme	Sıfır düzey
Davranışçı Yaklaşım	Deneme ve yanılmayla öğrenme Şartlandırma yoluyla öğrenme	Birinci düzey
Bilişsel Yaklaşım	Bilgi işleme yoluyla öğrenme Taklit ederek öğrenme Gözleyerek, model alarak öğrenme	İkinci düzey
Yapılandırıcı Yaklaşım	Etkinliklerle öğrenme Özümleyerek öğrenme Anlayarak öğrenme Bilgiler arasında bağ kurarak öğrenme Zihinsel yapıları değiştirerek öğrenme	Üçüncü düzey

Yukarıdaki tabloya göre değerler eğitiminde bilgi aktarmayla, ezberleyerek ve tekrarlayarak öğrenme sıfır düzey bir öğrenme olmaktadır. Yani bu düzey öğrenmede bireyin zihin ve davranışlarında bir değişme olmamakta, değerleri kalıcı olarak öğrenmesine bir katkı sağlamamaktadır. Deneme yanılmayla ve şartlandırma yoluyla öğrenme birinci düzey öğrenme olmaktadır. Birinci düzey öğrenme bir uyarıcıya tepki verme şeklinde gerçekleşmekte ve bu öğrenmede de zihinde bir değişme söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla bireyin gelişimine ve değerleri öğrenmesine bir katkı sağlamamaktadır. Bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme ikinci ve üçüncü düzeye yerleşmektedir. Bu öğrenmelerde bireyin zihin ve davranışlarında uzun süreli ve kalıcı değişimler olmaktadır. Bu nedenle değerler eğitim sürecinde üçüncü düzey öğrenmeye ağırlık verilmeli, sınıf içi etkinlikler bu anlayışla düzenlenmelidir. Oysa ülkemizde çoğu eğitim kurumunda sıfır ve birinci düzey öğrenme türleri uygulanmakta, öğrenciler öğrenme becerilerini yeterince geliştirememekte, zihinsel, bireysel ve değerler yönünden istenilen düzeye ulaşamamaktadır.

5. DEĞER EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ

Günümüzde değerler eğitiminde bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım ile modeller yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar değerler eğitimde program ve planlama yapma, yöntem ve teknikleri belirleme, uygulamalara yön verme açısından büyük katkılar sağlamaktadır. Bazı Avrupa okullarında her üç yaklaşıma da önem verilmekte, geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım harmanlanarak kullanılmaktadır. Bazı okullarda ise sadece yeni yaklaşımlar tercih edilmektedir. Aşağıda değer eğitiminde uygulanan bazı etkinlikler verilmektedir.

a. Öğretilecek Değerleri Belirleme

Değerler sisteminde çok sayıda değer bulunmaktadır. Bunların hepsini okulda öğretmek mümkün değildir. Bu nedenle bazı önemli ve temel olan değerler seçilmektedir. Temel değerlerin seçilmesi sürecine geniş bir katılım sağlanmalıdır. Çeşitli düzeylerdeki katılımcılarla öğretilecek değerler belirlenmelidir. Temel değerleri belirleme sürecinde yasal metinler, eğitim yaklaşımları, öğretim programları vb. yararlanılmalı ve bir değer listesi oluşturulmalıdır. Listede yer verilecek bazı değerler, iyilik, doğruluk, saygı, cesaret, girişimcilik, sorumluluk, dürüstlük, eşitlik gibi seçilebilir.

b. Öğretimi Planlama

Öğretilecek değerler belirlendikten sonra bunlara uygun öğrenme etkinlikleri seçilmekte, planlanmakta ve uygulanmaktadır. Okul yönetimi ve politikalarını belirlemede, okul içi ve dışı etkinliklerde bu değerler dikkate alınmaktadır. Öğretimi planlama sürecinde değerleri yıllara göre veya tematik anlayışla aylara göre düzenleme de yapılmaktadır.

Değerleri Yıllara Göre Düzenleme: Bazı okullarda öğrencilere öğretilecek değerler yıllara ve öğrencin düzeyine göre belirlenmektedir. Değerleri kazandırmak ve anlamını derinleştirmek için ders kitapları, okuma metinleri ve öğrenme etkinliklerini belirlenen değere göre seçilmektedir. Örneğin 1. sınıf öğrencilerine yıl boyu kibarlık 6. sınıf öğrencilerine ise liderlik değerini öğretme gibi.

Değerleri Tematik Anlayışla Düzenleme: Bazı eğitim programlarında temel değerler tematik anlayışla düzenlenmekte ve öğretilmektedir. Temalar aylık bir takvimle, her yıl ve her ay için bir değer belirlenerek düzenlenmektedir. Öğretilecek değer sayısı ilk temalarda az sonraki tema ve yıllarda giderek artırılmaktadır. Bu durum temaları haftalara göre de düzenlenmeyi ve alt temalara da ayırmayı kolaylaştırmaktadır. Böylece bir

ana tema ya da değer etrafında diğer temalara da yer verilebilmektedir. Örneğin kibarlık haftanın ana teması olmakta, onun etrafına sabır, hoşgörü gibi alt temalar konulmaktadır.

c. Değerleri Doğrudan Öğretme

Günümüzde çoğu okulda değerler eğitimi doğrudan ve yapılandırıcı öğretim modelleri ile yürütülmektedir. Öğrencilere değerleri iyi öğretmek için çeşitli etkinliklere yer verilmektedir.

Bunlar;

- Değerin anlamını anlamak için örnek olaylar verme ve etik tartışmalar yapma,
- Davranış modellerini gözlemleme,
- Bir topluluğa katılarak değerlerin ne anlama geldiğini gözleme veya görme,
- Etik kararlar alma sürecine katılma,
- Olumlu ilişkiler kurma,
- İlgili tutum, davranış ve değeri uygulamaya koymak için ortak girişimleri öğrenme, gibi olmaktadır.

Borba bir değeri doğrudan öğretmek için beş aşamalı bir süreç önermektedir. Bunlar:

1. Bir davranışı tanımlama,
2. Bir temel değeri tanımlama,
3. Bir alışkanlığı tanımlama,
4. Hepsini birleştirme ve
5. Gözlem yapma (Alberta Education, 2005), olmaktadır.

Ayrıca değer eğitim sürecinde verilecek bilgilerde dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle sıralanmaktadır:

- Değerin sunumu ve içeriği,
- Niçin gerektiği,
- Nasıl uygulanacağı,

- Koşullara göre nasıl gerçekleştirileceği,
- Başarı ipuçları,
- Doğrulayıcı örnekler (Alberta Education, 2005) vb. olmaktadır.

Değerler eğitiminde kavram şemaları, similasyon oyunları, sorular, resimler, görseller, uygun örnekler gibi değerler anlaşılmalarını sağlayan çeşitli etkinlikler verilmektedir.

d. Ülkemizdeki Uygulamalar

Ülkemizde değer eğitimi ayrı bir ders olarak değil diğer derslerin içinde öğretilmektedir. Bu durum değer eğitiminin bir bütünlük içinde değil derslere ve konulara göre bölünmesini getirmektedir. Öğretim yaklaşımı olarak ise ülkemizde uzun yıllar davranışçı yaklaşımın uygulandığı görülmektedir. Ders programlarında davranışçı yaklaşımın gereği olarak çeşitli hedef davranışlar sıralanmış ve öğrencilere bu davranışlar kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu anlayış değerler eğitiminde de sürdürülmüştür. Benzer uygulama öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde de görülmekte, değerler çeşitli dersler içerisinde birbirinden kopuk öğretilmeye çalışılmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşım 2005 yılında hazırlanan öğretim programlarında temel alınmıştır. Bu programlarda öğrencinin dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel bağımsızlık gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçları gerçekleştirmek için çeşitli kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlar arasında değerler eğitimine ilişkin sınırlı sayıda kazanımlara da yer verilmiştir. Öğretim yaklaşımı olarak da yapılandırıcı anlayış benimsenmiştir.

Değerler eğitimi okul öncesinden başlayarak her düzeyde ayrı bir ders olarak verilmelidir. Bu konuda programlarda düzenleme yapılmalı, öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, değerlere farkındalık oluşturmak için kitle iletişim araçlarından yararlanılmalıdır. Değerler eğitimi konusunda başta öğretmenlerimiz olmak üzere eğitim alanındaki herkese önemli görevler düşmektedir. Dileğimiz değerlerine bağlı, düşünen, anlayan, sorgulayan ve geleceğine yön veren bireylerin yetiştirilmesidir.

KAYNAKÇA

Alberta Education, “Choix des démarches en éducation civique et en formation aux valeurs”, **P'éducation civique et la formation aux valeurs**, Guide d'enseignement M-12 Alberta Education, Canada, 2005.

BADENAS, R., La transmission des valeurs dans l'éducation des enfants, Exposé de Roberto Badenas, Neuilly, 2011.

BATESON, Gregory, **Vers une écologie de l'esprit**, Le Seuil, Paris, 1977.

GÜNEŞ, Firdevs, **Sınıf Yönetimi Yaklaşımlar ve Modeller**, PegemA Yayınları, Ankara, 2013.

GÜNEŞ, Firdevs (Editör), **Öğretim İlke ve Yöntemler**, PegemA Yayınları, Ankara, 2014.

OCDE, **La définition et la sélection des compétences clés**, Résumé, Mep_int_French, 2005.

PIROTTON, Gérard, Les catégories de l'apprentissage et de la communication, Niveaux logiques, catégories de l'apprentissage et de la communication, Gregory Bateson, www.users.skynet.be/gerard.piroton, 2014.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, **Approches Pedagogiques: Infrastructure pour la Pratique de enseignement**, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, Regina, 1993.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, **Programme d'études**, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2000.

SCHWARTZ, Shalom, “Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications, traduction Béatrice Hammer et Monique Wach”, **Revue française de sociologie**, Ed Ophrys, 2006/4 - Volume 47, 2006.

DEĞER EĞİTİMİNE BİR ÇÖZÜM OLARAK DEĞER BİLİNÇLENDİRME

Hasan BACANLI*

ÖZET

Son birkaç yıldır Türk Eğitim Sistemi değer eğitimine ağırlık vermeye başlamıştır. Öğrencilerin bilişsel olduğu kadar duyuşsal davranışlarına da ağırlık vermeyi hedefleyen bu eğitim bakanlık veya il ve ilçe müdürlükleri tarafından okullara birtakım değerler verilerek, öğrencilere kazandırılmaları beklenmektedir. Okullar çeşitli etkinliklerle öğrencilere değer kazandırdıklarını düşünmektedirler. Oysa öğrencilerin davranışlarına bakıldığında öğrencilerin değer edinme konusunda pek başarılı olmadıkları görülmektedir. Değer eğitimi yaklaşımları genellikle değeri aktarma yoluyla kazandırmayı hedeflemektedir. Ancak genel olarak, şu veya bu nedenle değer eğitimi başarılı olamamaktadır. Bu başarısızlığı göz önünde tutarak, Değer Bilinçlendirme (önceden, Değer Boyutlandırma) Yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, insanların değer eğitiminde a) değer ne olduğunu “iyi” bilmedikleri, b) davranışlarındaki değer farkında olmadıkları, c) değeri hedeflemedikleri ve d) değeri kendileri için öngörmekte isteksiz oldukları görülmektedir. Bu sorunlara karşılık olarak dört basamaktan oluşan bir değer eğitimi yaklaşımı geliştirilmiştir. Şimdiye kadar özellikle Değer Analizi adını taşıyan birinci basamakla ilgili uygulamalar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değer Eğitimi, Değer Bilinçlendirme, Değer Analizi, Duyuşsal Eğitim.

* Prof. Dr., Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hasan.bacanli@gmail.com

GİRİŞ

Değer ve değer eğitimi bir süredir hem bilim adamlarını, hem de eğitimcileri meşgul etmiş bir konudur. Akademik anlamda psikologlardan ilahiyatçılara, antropologlardan iktisatçılara kadar birçok alan değer konusuna ilgi duymuştur. Değer ilgi çekici bir konudur, çünkü insanların davranışlarını kestirmeye ve bazan da değiştirmeye çalışan bilim dalları, tabii ki davranışın ardında yatan neden, daha doğrusu etken olarak görülen bir kavramı incelemeyi yararlı bulmaktadırlar. Her bilim dalı kendi açısından değere yaklaşmakta ve değer anlayış ve sınıflamaları geliştirmektedir.

Değer: Tanımı

Değer kavramı tanımlanması zor kavramlardan biridir. Bloom ve arkadaşlarının (Bloom, 1956) sınıflamalarından sonra, bilişsel davranış olarak adlandırılan bilgiler bile belirlenebilir ve tanımlanabilirken, duyuşsal davranışların (Krathwohl, Bloom, & Massia, 1964) önemli bir kısmını oluşturan değer kavramı nispeten belirsiz ve tanım konusunda bulanık kalmaya devam etmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri konunun somut göstergelerinin bulunmaması olmakla birlikte, diğer bir önemli neden de insanların değer kavramına verdikleri değerdir. İnsanlar değer dediklerinde ulvi, yüce, kapsamlı, “büyük” bir şeyleri kastetmektedirler. İnsanlara değer kavramının oldukça basit düzeyde tanımlanabileceği söylendiğinde, insanlar şaşırmakta ve “olur mu ya? Değer çok önemli, dolayısıyla çok büyük (?) bir şey” gibi tepkiler alınmaktadır.

Değer en alışılmış şekil ile, “davranışların ardındaki yönlendirici ilke” olarak tanımlanmaktadır (Değer, değerlendirme, değer biçme, değerlendirme gibi ilgili kavramlarla ilgili olarak bkz. Bacanlı, 2011.) Ancak bu tanım sadece psikolojide kullanıldığı şekliyle değeri tanımlamakta, söz gelimi matematiksel değeri göz ardı etmektedir. Burada, “nesnenin tercih edilirliliği veya nesneye atfedilen seçilirlilik” olarak tanımlanmaktadır. Bir nesnenin diğerlerinden farklı ve seçilebilir olarak farklı bir değer alması onun değerini oluşturur. Diğerlerinden herhangi bir farkı olmayan ve diğerlerinden seçilemeyen nesnelerin değeri yoktur. Değerli olan diğerlerinden farklı olandır.

Değer “bir nesnenin başka nesnelere farkı veya üstünlüğünü ifade eden (gösteren) özellik” şeklinde tanımlanabilir. Bu tanım matematikten psikolojiye tüm değer kavramlarının ortak özelliğidir. Matematikte X'e 5 değerini verdiğinizde, X'i diğerlerinden ayırt edilebilir hale getirmiş olursunuz. Dolayısıyla 3,4 veya 6 değerini alan X'lerden farklı bir yere yerleştir-

miş olursunuz. Benzer şekilde ekonomide bir şeye 50 TL değer biçtiğinizde onu diğer nesnelere ayırmış olursunuz. Değeri belirtilmemiş bir nesne diğerlerinden ayırt edilemez. Diğerlerinden ayırt edilebilen nesnelere genellikle daha değerli görülür. El sanatları bu yüzden fabrikasyondan daha değerlidir. Fabrikasyonda tek tek nesnelere özel ve özgün bir değeri yoktur. Diğer benzerleri ne kadar değerli ise, tekil nesne de o kadar değerlidir. Bu anlamda fabrikasyon değerin zıddıdır.

Psikoloji Açısından Değer

Psikolojik olarak ele alındığında “bir kişinin bir nesneye başka nesnelere farklı veya üstün davranmasına yol açan psikolojik özellik”; sosyolojik olarak ele alındığında “bir toplumun bir nesneye başka nesnelere farklı veya üstün olarak davranmasını sağlayan yapı” olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, psikolojide değerden söz ettiğimizde, bir nesneye kişinin farklı değer vermesini ifade etmeye çalışıyoruz demektir. Söz gelimi paraya değer veren kişi, parayı diğer elde edebileceklerinden farklı olarak düşünmektedir. Farklı kelimesi önemlidir, çünkü duyuşsal bir özellik olarak değer, fark etme ile başlar. Eğer bir nesneye farklı değer verip onu diğerlerinden ayırdıysanız, onu tercih etmeye başlamışsınız demektir. Bu da onun değer olduğunu ifade eder.

Değerin büyüklüğü veya önemi, o nesneye ilgili davranışların kapsamını ifade eder. Büyük bir değerden söz ettiğinizde, birçok davranışı yönlendirmeye başlayan bir tercihten söz ediyorsunuz demektir. Bilişsiz bir duyuş olmayacağı için fark edilir hale gelen bir şey, önce bilinmiş olur, sonra da duyuşsal nitelik kazanır. Bu durum tersinden okunduğunda şöyle denebilir: bir biliş eninde sonunda duyuşsal bir nitelik kazanır. Dolayısıyla bildiğimiz, öğrendiğimiz her şeye ilgili bir duyuşsal tepki geliştiririz (Bacanlı, 2006). Bir açıdan bu durum semantik diferansiyel yaklaşımının (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957) doğurgusudur. Bilindiği gibi bu yaklaşıma göre, insan zihnindeki her şey Beğenirlik, Etkinlik ve Güç boyutlarında bir değer olarak yer alır. Değer ile ilgili olan byut Beğenirlik boyutudur. Kişi zihinsel bir yapıyı bir ölçüde beğenilir bulur. Bu Beğenirlik kişinin yapı ile ilgili yapmış olduğu bir değerlendirmedir. Dolayısıyla Beğenirlik boyutu, her bilişin duyuşsal bir yük edineceğinin bir göstergesidir. Sonuç olarak denebilir ki, her bilişin bir duyuşu, her duyuşun bir bilişi vardır.

Değer insanların davranışlarına yön veren ilke olarak görülmektedir. Dolayısıyla, değeri tutum, eğilim, ihtiyaç, davranış, yönelim, duyuş, inanç gibi çeşitli kavramlarla ilişkilendirmek mümkündür.

Değer Sınıflamaları

Değer çeşitli şekillerde sınıflanabilir. Bu sınıflamalardan genellikle sosyologların tercih ettikleri sınıflama değeri ekonomik, kültürel, sanatsal, vb. sınıflamaktır. Değer hangi alandaki özelliğe dayanıyorsa, öyle değer olarak tanımlanır. Toplumla ilgili olan değer toplumsal, ekonomi ile ilgili değer ekonomik, sanat ile ilgili olan değer sanatsal, din ile ilgili değer dini, kültür ile ilgili olan değer de kültürel değer olarak adlandırılır.

Değerin ilişkisi olduğu kurumlar arasında en güçlü kurum dindir. Din adamları genellikle değer eğitimi üstlenme eğilimindedirler. Din eğitimi ile değer eğitimi çoğu zaman ayırmak zordur. Din ile değer ilişkisi kaynaklık değil, dayanaklık ilişkisidir. Din değerlerin kaynağı gibi algılanırsa da, değerler birçok şeyden kaynaklanabilirler, din bunlardan sadece biri olabilir. Oysa, din değerlerin önemli bir dayanağıdır. Her ne kadar değerler önemli ise de, insanların değerleri benimsemeleri ve davranışa dökmeleri için bir ödüle, dayanağa ihtiyaçları olabilir. Bazıları insanlık, bazıları devlet, bazıları toplum, bazıları cennet / cehennem için değerlere sahip olduklarını iddia ederler. Ama insan bilişsel olarak kendini ikna edebilmek için neden bulma süreçlerine sahiptir. En basitinden Freud'un rasyonalizasyon savunma mekanizması, bir adım ilerisinde Fritz Heider'in bilişsel çelişki kuramı insanın davranışları için ne gibi mekanizmalara sahip olduklarını (Aronson, 1995) göstermektedir.

Değer Eğitimi

Türk Eğitim Sistemi bir süredir değer eğitimi yapılmasını benimsemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı okullarda değer eğitimi yapılmasını öngörmekte ve bunu sağladığını düşünmektedir (Bkz. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys.../24015229_deerlereitimiynergesi.pdf). Aslında değer eğitimi, özel olarak yapılmaya bile, gizli müfredat tarafından zaten yapılagelen bir uygulamadır (Bacanlı, 2007). Başka bir ifadeyle, resmen değer eğitimi verilmesi planlanmamış olsa bile, öğrenciler okulda değerler edinmektedirler (Seetharam, 2001). Okul bu değerleri açıkça belirlemediği zaman, doğal olarak gizli müfredat yoluyla değer eğitimi gerçekleştirilmektedir.

Eğitim sistemi değer eğitimi vermeye başlamakla birlikte, hem program düzeyinde, hem öğretmen düzeyinde, hem de sistem düzeyinde hazırlıksız başlandığı ve sürdürüldüğü için, değer eğitimi istenen sonucu vermemektedir (Bacanlı, 2013). Piyasada birçok değer eğitim programı ve etkinliği bulunmasına rağmen, öğrencilerde istenen sonuçlar elde edilememektedir.

Bu durumun nedenleri bir yana, sonuçları önemlidir. Bu sonuçlara bakıldığında değer eğitimi eksiklikleri daha kolay görülebilmektedir. Değer Bilinçlendirme (Bacanlı, 2014, Bacanlı & Dombaycı, 2012)¹ bu amaçla geliştirilmiş bir yaklaşımdır.

Değer Eğitimi ile İlgili Sorunlar

Değer eğitiminde dört sorunla sıklıkla karşılaşmaktadır:

- 1. Kişiler değer ne olduğu konusunda net bir anlayışa sahip değildir.** Kişilerin zihninde değer var görünmektedir, ancak sorulduğunda o değer ne olduğu ve davranışı nasıl yönlendirdiği söylenememektedir. Söz gelimi “saygı nedir” diye sorulduğunda, kişilerin cevapları davranışları yönlendirmeye değil, uzak durmaya yönelik cevaplar alınmaktadır. Özgürlük deyince kişiler başıboşluğu anlamakta, adalet deyince kendilerinin ön planda olduğu bir eşitlik anlayışından söz etmektedirler.
- 2. Kişiler davranışlarında bulunan değerlerin farkında değildir.** Başka bir ifadeyle kişilerin davranışları ile değerleri (bilinçleri) arasında tutarlık bulunmamaktadır. Kişi değer vermediğini söylediği şeyler için birçok şeyi feda edebilmektedir. Söz gelimi kişi paraya değer vermediğini söylemekte, ama para kazanmak için beklenen-beklenmeyen birçok davranış gösterebilmektedir.
- 3. Kişiler değerlerini kendileri ve dünya için ideal olarak ortaya koyamamaktadır.** Kendilerine sorulduğunda bir değere sahip olduklarını belirtmektedirler, ancak gerek kendileri gerekse dünya için bu değerlerin kullanışlı olmadığını düşünmektedirler. Söz gelimi dürüst olmanın değerine inanmaktadırlar, ama hem kendileri, hem de dünya için dürüstlüğü kullanışlı olmadığını düşünmektedirler. Bunun iki türü ile karşılaşmaktadır: kişi kendi değerlerinin gerçekçi olmadığını düşünmekte veya herkesin farklı değerlere sahip olabileceğini düşündüğü için kendi değerlerini ortaya koyamamakta, savunamamaktadır.
- 4. Kişiler bir değere sahip görünmekte, ancak o değeri sadece başkalarını yargılamak için kullanmaktadırlar.** De-

¹ Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı, başlangıçta Değer Boyutlandırma olarak adlandırılmış ise de, bu yaklaşımda boyutlandırma değil, bilinçlendirme yapıldığı düşüncesiyle bu ismin kullanılması tercih edilmiştir.

ğerin hangi durumlarda geçersiz olacağını kendisi bilmekte, ancak başkalarına böyle bir “hak” tanımamaktadır. Söz gelimi dürüstlüğü değer olarak görmekte, ancak kendisi zaman zaman dürüst davranmamakta ve zaten bu gibi durumlarda dürüst olunamayacağını belirtmektedir. Ancak başkaları dürüst davranmadığında onları ayıplamaktadır, dürüst olmamakla suçlamaktadır.

Değer Bilinçlendirme yaklaşımı bu eksiklikleri gidermeyi amaçlayan bir değer eğitimi öngörmektedir. Kişilerin değerlerinin açık bir anlayışına sahip oldukları, davranışları ile değerleri arasında tutarlık sahibi oldukları, değerlerini kendileri ve dünya için ideal olarak öngörebildikleri ve hem kendileri hem de başkaları için aynı değerleri amaçladıkları bir değer eğitimi Değer Bilinçlendirme yaklaşımının amacıdır.

Değer Bilinçlendirmenin Önerileri

Değer Bilinçlendirme yaklaşımı her sorunla ilgili olarak şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Değer Analizi: Kişilerin değerlerinin daha çok farkında olmalarını sağlamaya yöneliktir. Bu amaçla geliştirilen etkinliklerle bireyler değerlerini netleştirmektedirler. Değer Analizi, alışılmış yaklaşımlar içinde değer açıklama yaklaşımına yakın bir yaklaşımdır. Bir değer empoze etmekten çok, kişilerin istedikleri değere sahip olabileceklerini, ancak sahip oldukları değeri açıkça ortaya koyabilmelerini öngörmektedir. Yaygın kullanılan örneği Değer Örumceği (anaokulu ve ilk sınıflar için Değer Böceği) etkinliğidir.
2. Değer Sorgulama: Bireylerin davranışlarında ortaya çıkan değerlerini sorgulamalarını ve açıklığa kavuşturmalarını amaçlamaktadır. Bu etkinliklerle bireyler davranışları ile değerleri arasında tutarlığa kavuşmaktadırlar. Yaygın kullanılan örneği Değer Aynası etkinliğidir.
3. Değer Konumlandırma: Kişilerin sahip olduklarını düşündükleri değerleri kendileri ve dünya için ideal olarak öngörmelerini sağlamaya yönelik etkinlikler içermektedir. Yaygın olarak kullanılan örneği Değer Metresi etkinliğidir.
4. Değer Özneleştirme: Kişilerin kendileri ve başkaları için aynı ölçüleri ve değerleri kullanmalarını amaçlar. Değer Göreliliği etkinliği bu boyutun yaygın etkinliğidir.

Tüm boyutlar için Değer Kadramı etkinliği gibi etkinlikler kullanılabilir.

Değer Örümceği

Değer Örümceği etkinliği iki dönemden beri İstanbul'da Değerler Eğitim Merkezi'nde başarıyla uygulanmaktadır. Bu uygulamalar değer eğitimi ile ilgilenen eğitimcileri Değer Analizi konusunda eğitmeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar dersten önceki ve sonraki düşüncelerini ortaya koydukları çalışmalarda ele alınan değer ile ilgili değer örümceği hazırlamaktadırlar. Değer Örümceği etkinliğinde ele alınan değer için temel bazı sorulara cevap bulunmaya çalışılmaktadır:

1. Değerin tanımı
2. Değerin açıklaması, ilgili kavramlardan farkı veya benzerlikleri
3. Değerin kişi veya nesnesi
4. Değerin ortaya çıktığı ortamlar
5. Değerin öncesi ve sonrasında olanlar ve gerekenler
6. Daha önemli ve önemsiz olan değerler
7. Değerin ortaya konduğu davranışlar
8. Davranışın ilişkili olduğu değerler
9. Değerin kişiye kazandırdıkları
10. Değerin kaybettirdikleri
11. Değer amaç değer midir, araç değer mi?
12. Değerin zıddı sayılabilecek değerler var mıdır?

Bu soruların öncelikle cevaplarının arandığı Değer Örümceği uygulamalarının standart uygulamasının yanısıra iki farklı versiyonu bulunmaktadır. Birinci versiyonu Değer Böceği adını taşımaktadır ve Okulöncesi eğitimde anasınıfı ve ilkokul ilk iki sınıfı için kullanılabilir. Bu uygulamada Değer Örümceğinin 8 sorusu yerine, daha kısa olan 4 soru (Kişi / nesne, ortam, davranış ve kazandırdıkları) kullanılmaktadır. Değer Örümceğinin diğer bir versiyonunda Değer Örümceği tablosu kullanılmaktadır ve bu tablo bir grupla eğitim ve tartışma ortamında paylaşılır. Eğitici daha önceden hazırlanmış olan tabloyu kullanarak bir eğitim gerçekleştirir.

SONUÇ

Gerek Değer Örümceği, gerekse diğer Değer Bilinçlendirme etkinlikleri katılımcıların zihinlerinde değerler konusunda bir açıklık ve bilinçlilik hali kazandırmaktadır. Değer Bilinçlendirme yaklaşımı kullanışlı bir değer eğitimi yaklaşımı olarak kullanılabilir durumdadır. Genel olarak değer eğitimi uygulamalarında görülen amaç-etkinlik uyumsuzluğu gibi durumlar Değer Bilinçlendirme yaklaşımında bulunmamaktadır. Bu da Değer Bilinçlendirmenin diğer bir üstünlüğüdür. Değer Bilinçlendirme yaklaşımı değer eğitiminde, etkinlikleriyle etkili, önemli ve kullanışlı bir yaklaşımdır.

KAYNAKÇA

- ARONSON, E., **Toplumsal Hayvan**. (T. Aykul, Çev.), Us Yayınları, İzmir, 1995.
- BACANLI, H., **Duyuşsal Davranış Eğitimi**, Nobel Yay., Ankara, 2006.
- BACANLI, H., “Gizli Müfredatın Bir İçeriği Olarak Şiddet”, **Eğitime Bakış** (9), 2007.
- BACANLI, H., “Değer değer midir?”, **Eğitime Bakış** (19), 2011.
- BACANLI, H., “Değer eğitimi: Sorular ve sorunlar”, **Gelenekten Geleceğe**, 1(3), 2013.
- BACANLI, H. “Değer Eğitim Modeli Olarak Değer Boyutlandırma Yaklaşımı”, **Milli Eğitim Sempozyumu, 3-4 Mayıs**, Ankara, 2014.
- BACANLI, H., & DOMBAYCI, M., “Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı”, **II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu, 16-18 Kasım**, İstanbul, 2012.
- BLOOM, B. S., **Taxonomy of Educational Objectives - Book 1: Cognitive Domain**, Teachers College, New York, 1956.
- KRATHWOHL, D. R. - BLOOM, B. S. - MASSIA, B. B., **Taxonomy of Educational Objectives - The Classification of Educational Goals - Handbook 2: Affective Domain**, Longman, New York, 1964.
- OSGOOD, C. E. - SUCI, G. - TANNENBAUM, P., **The measurement of meaning**, University of Illinois Press, Urbana, IL, 1957.
- SEETHARAM, A. R., “Value education: Content and process”, **Journal of Value Education**, 1(1). 9 18, 2006, 2001 tarihinde <http://www.ncert.nic.in/sites/publication/vechap2.htm> adresinden alındı.

TÜRKİYE’DE DEĞERLER EĞİTİMİ KONUSUNDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Mustafa GÜÇLÜ*

ÖZET

Toplumsal sistemin bir alt sistemi olan eğitim sisteminin temel amaçlarından birisinin de toplumun ortak değerlerini yeni nesillere aktarmak ve bireylere bu değerleri öğretmek olduğu söylenebilir. Bu konuda okullarda yapılan çalışmaların en önemlilerinden birisi de değerler eğitimidir. Değerler eğitimi, genel ve evrensel değerler konusunda öğrencilere farkındalık kazandırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalardır. Yapılan araştırmada değerler eğitimine yönelik olarak Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede “değerler eğitimi” anahtar kavramı ile ilgili olarak internet ve kütüphane ortamında tarama yapılmış amaca uygun olarak bulunan makale ve tezler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Değerler eğitimini öğrencilerin gelişimine olan etkileri açısından değerlendiren araştırmalarda; değerler eğitiminin çocukların sosyal, bilişsel, duyuşsal ve ahlaki anlamda etkileri araştırılmıştır. Bunun yanında değerler eğitiminin çocukların demokratik tutumlarına olan etkileri ile öz düzenleme becerilerine olan etkileri ile ilgili konulara yer verilmiştir. Değerler eğitiminde kullanılan araçlarla ilgili araştırmalarda; hikâyelerin, değiş ve semahların, gazetelerin, okullara tavsiye edilen yüz temel eserin, atasözlerinin, farklı yazarlar tarafından ele alınmış eserlerin, çizgi filmlerin ve duaların değerler eğitimi açısından incelenmesi yapılmıştır. Değerler eğitimini öğretmen görüşlerine göre ele alan araştırmalarda ise öğretmenlerin değerler eğitiminin nasıl daha etkili verilebileceği, hangi değerlere öncelik verdikleri gibi konulara yer verilirken, değerler eğitimi programlarını ele alan çalışmalarda da; farklı derslerle bütünleştirilmiş

* Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, B-322 38039 Melikgazi Kayseri, mguclu@erciyes.edu.tr

değerler eğitimi programının etkililiği, web tabanlı değerler eğitimi programı, değerler eğitimi programına ilişkin dış etkiler, anne değerler eğitimi programının çocuk gelişimine etkileri gibi konuların ele alındığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Lisansüstü Tezler, Araştırma Sonuçları, Değerler Eğitimi Programı.

STUDIES CONDUCTED ON VALUES EDUCATION IN TURKEY

ABSTRACT

It can be said that one of the basic aims of education system, a subsystem of social system is to pass down common values of society to new generations and to teach these values to individuals. One of the most significant of studies conducted on this subject in schools is values education. Values education covers studies intended to raise students' awareness of general and universal values. In this study, an evaluation of results of studies was aimed at, conducted on values education in Turkey. Within this framework, a survey of the key concept "values education" was conducted on the Internet and library, and articles and dissertations which were appropriate for the purpose of the study were examined by the descriptive analysis method. In the studies, which consider values education from the viewpoint of the effects on the development of students, effects of values education on students' social, cognitive, affective and moral development were investigated. In addition to this, there are studies on effects of values education on children's democratic attitudes and their self-regulation skills. In the studies on instruments used in values education, examination of and effects of values education on stories, sayings and semahs, newspapers, one hundred basic books recommended in schools, proverbs, books considered by different authors, cartoons and prayers were addressed. In the studies, which address values education by teachers' views, it is seen that subjects such as how teachers can teach values education effectively and which values they prioritize. In the studies, which address values education curriculum, it is seen that subjects such as effectiveness of values education curriculum integrated with different courses, web based values education curriculum, external effects towards values education curriculum and effects of mother values education curriculum on child development.

Key Words: Values Education, Graduate Dissertations, Results of Studies, Values Education Curriculum.

GİRİŞ

Son dönemde değerler, üzerinde tartışmaların ve araştırmaların en fazla yapıldığı alanların başında gelmektedir. Türk Dil Kurumu'na göre değer farklı anlamlara gelmektedir. Bunlar; bir şeyin para için ölçülebilen karşılığı, paha, üstün nitelik, üstün ve yararlı nitelikleri olan birey, bireyin nesne ile olan ilişkilerini belirleyen durum ve bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü gibi anlamlarda tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Bu araştırmada ise değer kavramı daha çok; psikoloji, sosyoloji ve eğitimin bir kavramı olarak yüksek ve yararlı nitelik anlamında kullanılmaktadır.

Bir kavram olarak değerlerin çok sayıda özelliğinden söz etmek mümkündür. İçten bir güç olarak değerler; bireysel davranışları etkiler; yaşamda ikilemde kalma durumunda karar vermeyi kolaylaştırır; toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır; bireysel algı ve gerçeğin yorumlanmasını etkiler; davranışları kontrol etmeyi sağlar; kişi ve toplumların istek ve amaçlarını temsil eder; zaman içerisinde çeşitli etmen ve bireylere göre değişebilir; duygu yüklüdür, düşünce ve anlayışa güç verir; davranışları yönlendirir; insan kişiliğinin etik, sosyo-ekonomik, zihinsel, politik, fiziksel, estetik, dinsel gibi çeşitli boyutlarını içerir (Kasapoğlu, 2013).

Değerlerin yaşam içinde çok sayıda işlevinden de söz etmek gerekir. Bir bakıma insan davranışlarını anlamlandırmanın yolu değerlerden geçmektedir. Bunun en önemli gerekçesi, insan davranışlarını bir takım değerlere dayanarak gerçekleşmesindedir. Bu nedenle değerlerle insan davranışları arasında sıkı bir ilişki vardır. Değerler insan davranışlarını yönetirler. Diğer bir ifadeyle bir olayın nasıl gerçekleştiğini, yani arka planında neler olduğunu anlamak istiyorsak, o olayı gerçekleştiren insanların tutum ve davranışlarını yönlendiren değerleri tespit etmek ve anlamak gerekmektedir (Okumuş, 2010). Buradan yola çıkarak, çocuklara ve gençlere sadece bilmeleri gereken şeyler hakkında eğitim verilmemeli, insan olmak ve bir arada yaşamak konusunda da eğitim verilmelidir. Nitelikli eğitim, insanı bir bütün olarak algılar ve bilişsel alanı olduğu kadar duyuşsal alanı da içeren eğitimi destekler (İşcan, 2007).

İnsanın bilişsel, duyuşsal, davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Eğitimin de insanın bu üç boyutunun farkına varacak, bunları geliştirecek bir yapıda olması gerekmektedir. Değerler eğitimi, duyuşsal boyutunun bir parçası olması dolayısıyla aile ve okul eğitiminde değerlerin farkında, kişiliği gelişmiş, davranışları olgunlaşmış bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır

(Kantar, 2014). Bu nedenle okullarda bu eğitimin istenen sonucu vermesi için değerler eğitiminin daha nitelikli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Bu eğitimin daha nitelikli verilebilmesi için ise konuya ilişkin araştırmalara ve bu araştırma sonuçlarına gereksinim vardır.

Günümüzde eğitimcilerin hemen hemen tamamı temel değerler ve ahlaki standartların gelecek kuşaklara aktarılmasının bir gereklilik olduğu konusunda görüş birliği içindedirler. Çünkü toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri değerlerin gelecek nesillere aktarılması ile yakından ilgilidir. Toplum sahip olduğu ve yetiştirdiği bireylerle gelişimini ve varlığını sürdürür. Bu nedenle, toplumun yetiştireceği bireyler ve bu bireylerin özellikleri toplumun nasıl bir noktaya geleceğinin belirleyicisi olarak değerlendirilebilir. O halde bireylerin sahip oldukları değerler, toplumsal gelişimin seyri açısından çok büyük önem taşımaktadır (Uzunkol, 2014). Toplumun varlığını devam ettirebilmesi için son derece önemli olan değerlerin toplumu oluşturan bireyler tarafından içselleştirilmesi ve davranış olarak gösterilebilmesi için daha erken yaşlardan itibaren bireylere değerler eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okullarda verilen değerler eğitimine önemli görevler düştüğü söylenebilir.

Bu araştırma ile Türkiye'de değerler eğitimi alanında yapılan araştırmaların analizinin yapılması, böylelikle değerler eğitimine yönelik yapılmış ve yapılması muhtemel araştırmalar hakkında bilgi verilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla internet ve kütüphane ortamında “değerler eğitimi” anahtar kelimesiyle yapılan taramalarda elde edilen araştırmaların sonuçları belli başlıklar altında ele alınmıştır.

Değerler Eğitimi Öğrencilerin Gelişimine Olan Etkilerini Açısından Ele Alan Araştırmalar

Değerler eğitiminin öğrencilerin gelişimlerine olan etkileri ile ilgili olarak altı araştırma bulunmuştur. Bu araştırmalarda değerlerin değerler eğitiminin çocuklarının sosyal, bilişsel, duyuşsal ve ahlaki anlamda etkileri araştırılmıştır. Bunun yanında değerler eğitiminin çocukların demokratik tutumlarına olan etkileri ile öz düzenleme becerilerine olan etkileri ile ilgili araştırmalarda bulunmaktadır.

Okullarda gerçekleştirilen değerler eğitimi çalışmalarının öğrencilerin en fazla sosyal ve duyuşsal gelişimini etkilemesi beklenmektedir. Uzunkol (2014), hayat bilgisi öğretiminde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin özsayıgı düzeyleri,

sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini incelemek ve öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılmış olduğu araştırmasında, uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, deneysel olarak gerçekleştirilen araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin uygulanan programın hem kendileri için hem de sınıf arkadaşları için yararlı etkileri olduğuna ilişkin görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Değerler eğitiminin çocukların sosyal ve duyuşsal gelişimlerine olan etkileri konusunda bir diğer araştırmada Samur (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Samur, değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisini araştırmıştır. Deneysel olarak gerçekleştirilen araştırmada; değerler eğitimi programının çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Değerler eğitiminin çocuklar üzerinde sadece sosyal ve duygusal değil aynı zamanda bilişsel, ahlaki ve psikomotor gelişim açısından da inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Cevherli (2014), okulöncesi dönem değerler eğitimi konu edindiği araştırmasında bu dönemin; çocukların bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal, ahlaki gibi birçok gelişimini tamamları, dini duygunun gelişiminin ve dini konulara merakın en yoğun olması, çocukların gelecekteki kişilik yapılarını, duygu ve düşüncelerini doğrudan etkilemesi nedeniyle oldukça önemli bir dönem olduğunu belirtmektedir. Örneklem grubunu Boğaziçi Eğitim Hizmetlerinde görevli 13 değerler eğitimi uzmanının oluşturduğu araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim kurumlarında din ve ahlak eğitiminin eğitim alanı olarak belirlenmesi gerektiği ve alanın uzmanları tarafından çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun programlar hazırlanması gerektiği vurgulanmış, bu dönemde eğitim ortamlarının görsel, işitsel ve teknolojik materyallerle zenginleştirilmesi ile değerler eğitiminin çok daha etkili bir şekilde verilebileceği ifade edilmiştir.

Değer ve öz düzenleme ilişkisine ilişkin yapılan bir araştırmada değerler eğitiminin ergenlik döneminde ki bireylerin öz düzenleme stratejileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Deneysel olarak gerçekleştirilen araştırmada; ergenlere verilen değerler eğitiminin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini, bilişsel stratejilerini ve içsel değerini artırdığı, sınav kaygısını ise azalttığı sonucuna varılmıştır (Ergün, 2013).

Değerler eğitiminin etkisinin araştırıldığı başka bir çalışmada ise demokratik tutum ve davranışlarına olan etkileri ile ilgilidir. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneme modelinde gerçekleştirilmiş, veri toplama aracı olarak “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda ise uygulanan değerler eğitimi programı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarını değiştirdiği, bağımsızlık, insan onuruna saygı, arkadaşlık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı alt boyutlarındaki demokratik tutum ve davranışlarını da aynı şekilde olumlu yönde değiştirdiği sonucuna varılmıştır (Izgar, 2013).

Değerler eğitiminin önemli etkilerinden birisi de insanların olumlu ya da olumsuz bir durumu yapıp yapmamadaki iradeleri üzerinde olduğu görülmektedir. İnsanı hayvanlardan ayıran en önemli özelliklerinin başında iradeli davranışları geldiğini belirten Aydın (2006), iradeyi bir şeyi yapıp yapmamaya iten güç olarak ifade etmektedir. Ona göre hareketlerini, duygularını ve düşüncelerini yönetme yeteneği kazanmış olan insanlar, benliklerine hâkimiyeti sağlamış, bütün güçlerini belli bir ideale yöneltmiş olurlar. Böyle kişilerin hayatları uyum içindedir. Yeni şartlara ve yeni çevrelere kolay bir şekilde uyum sağlayabilirler. Benliğe olan hâkimiyet bir anda kazanılmayıp muntazam, bilinçli ve sürekli bir düzenle sağlanabilmektedir. İradeli davranışları hırs, içgüdü, heyecan, mizaç, ihtiyaç gibi nedenlerle yapılan davranışlardan ayırmak gerektiğini belirten Aydın, bu davranışların çoğu zaman bilinçli yapılmadığını ifade etmekte, iradede mutlaka bilinç ve en iyiyi arama olmalıdır.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine değerler eğitimi vermek ve Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Ölçekleri ile bu programın etkililiğini sınamak amacıyla gerçekleştirilen bir başka çalışmada da İnsani Değerler Eğitimi sonucunda elde edilen bulgularda ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin geliştiği ve saldırganlık eğiliminin azaldığı tespit edilmiştir (Keskinoglu, 2008).

Değerler Eğitiminde Kullanılan Araçlarla İlgili Araştırmalar

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda en fazla değinilen alanlardan birisi de bu süreçte kullanılan hikâye, çizgi film gibi araçların hem değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi hem de bunların değerler eğitimine olan etkileri ile ilgilidir. Bu alanda yirmi araştırma bulunmuştur. Bu çalışmalarda hikâyelerin, değiş ve semahların, gazetelerin, okullara

tavsiye edilen yüz temel eserin, atasözlerinin, farklı yazarlar tarafından ele alınmış eserlerin, çizgi filmlerin ve duaların değerler eğitimi açısından incelenmesi ve değerler eğitimine olan etkilerine değinilmiştir.

Çocukların diğer insanlarla gerçekleştireceği ilişkilerde sadece ders kitaplarının yeterli gelmeyeceği dile getirilen bir araştırmada bu konuda çocuk edebiyatının da önemli bir rol oynayacağı dile getirilmiş ve Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulamaya konulan 21 değerın Osman Yalçın tarafından yazılan hayvan hikâyelerinde ne oranda yer aldığı araştırılmıştır. Araştırma sonunda hayvan hikâyelerinde, il milli eğitim müdürlüğü tarafından belirlenen değerler eğitimi ilkelerine yeterince yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır (Selek, 2014).

Değerler eğitiminde hikâyeleri bir araç olarak ele alan bir başka araştırma da Kasapoğlu (2013)'na aittir. Kasapoğlu'na göre öğrenciler, eğitici hikâyeler yoluyla; hikayeleştirilmiş olarak kendilerine sunulan, aslında gerçek yaşamla ilişkili olan kavram ve olayları, inceleme, analiz etme ve kendi düşünceleri ile açıklama fırsatı bulabilmektedirler. Bu süreç içerisinde, kendilerini bütünsel olarak değerlendirip, kişisel anlamda eksik gördükleri noktalarda kendilerini tamamlayabilirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem kendileri ile hem de diğer insanlarla etkileşimlerini artırıp, öğrencilere daha iyi bir insan olma sorumluluğunu taşıdığını hatırlatabilir.

Bağcı (2013), çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılmasını yaptığı araştırmasında toplam 44 kitap incelemiş ve araştırması sonucunda; güdümlü olarak yazılmış hem çocuk eserlerinin hem de çocuk edebiyatçıların eserlerinin değerler eğitimi konusunda mükemmel, eksiksiz ve kusursuz olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu eserlerin birbirlerine göre üstün yanları olmakla birlikte, eksik yanları da bulunmaktadır. Bağcı'ya göre bu açıdan bakıldığında incelenen eserlerin birbirlerini tamamladığı görülmektedir.

Siyasi, estetik, sosyal, ailesel, bütün beşeri olaylar mutlaka değerlere dayandığını belirten Kantar (2014), MEB tarafından 2005 yılında ilköğretim düzeyine yönelik olarak tavsiye edilen 100 Temel Eser arasından seçilen yirmi eseri, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen yirmi değer açısından incelemiştir. Araştırmada incelenen eserler bütün değerlerin olmasa da, çoğunun kazandırılmasında kullanılabilir görüldüğü, sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılabilmesi için bu eserlerin, gerekli olduğu, ancak yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Araştırmada incelenen bütün eserlerde en çok yer alan değerın yardımseverlik, daha

sonra sevgi ve aile birliğine önem verme; en az yer alan değerlerin ise, vatanseverlik, hoşgörü ve bağımsızlık olduğu ifade edilmektedir.

Değerler eğitimi verilmesinde değiş ve semahlarında kullanılabileceğini belirten Kova (2014), TRT repertuarında bulunan değiş ve semahların müzikal analizini yapmış ve değerler eğitimi açısından incelemiştir. Araştırmada; değiş ve semahların etimolojisi, anlamı, kökeni, özellikleri, tanımı yapılmış, eserler seyir-makam bağlamında müzikal incelemeye tabi tutulmuştur. Bu inceleme ve sonuçların tablolar halinde verildiği araştırmada değiş ve semahlardan seçilen 18 eser değerler eğitimi açısından incelenmiştir (Kova, 2014).

Değerler eğitiminde kullanılan önemli araçlardan birisi de şüphesiz gazetelerdir. Ercan (2014), 1875 yılında yayımlanan Etfal adlı bir çocuk gazetesini değerler eğitimi çerçevesinde incelemiştir. Etfal gazetesi ve özelliklerini de araştırmasında yer vere Ercan, konuyu değerler eğitimi açısından tartışmıştır.

Latifoğlu (2013) ve Atmaca (2011) ise “Çocuklara Mahsus Gazete” adlı çocuk dergisini değerler eğitimi açısından incelemiştir. Bu dergi, 1896-1905 yılları arasında yayımlanan bir çocuk dergisidir. Bu dergi, II. Abdülhamid döneminde yayımlanan çocuk dergi ve gazeteleri arasında değer eğitimi açısından önemli bir yer teşkil etmektedir. Dergi, çocuklara yönelik birçok konuyu gündeme getirmiş özellikle dinî ve ahlaki değerlerin çocuklara kazandırılmasında etkili olmuştur. Dergi ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda derginin bu özellikleri dolayısıyla günümüz değerler eğitimi açısından da önemli bir kaynak olabileceği gösterilmiştir.

Biçer (2013), Mehmet Akif Ersoy’un Safahat adlı eserini değerler eğitimi açısından incelemiştir. Bu eseri Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlemiş olduğu değerler eğitimi kriterleri açısından ele alan Biçer, araştırmasında Mehmet Akif Ersoy’un Safahat adlı eseri değer eğitimi açısından zengin içeriğe sahip olduğu sonucuna varmıştır. Ona göre elde edilen bu sonuçtan hareketle Mehmet Akif Ersoy’un Safahat adlı eseri Türkçe öğretimi sürecinde değer eğitimi konusunda yararlanılacak kaynaklar arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Safahat adlı eseri Türkçe ve değerler eğitimi açısından inceleyen bir başka araştırmacı ise Moğul (2012)’dir. Safahat’ın Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 100 temel arasında ter aldığını belirten Moğul, araştırması sonunda Safahat adlı eserde bilimselliğin ve çalışkanlığın sık olarak vurgulandığını belirtmektedir.

Akkaya (2013), araştırmasında; 1200'lü yıllarda içinde yaşadığı toplumun sıkıntılarını gören, sosyal bütünleşmeyi sağlayabilmek ve halkı uyandırabilmek adına vaazlar veren, eserleriyle hem yaşadığı dönemi hem de yaşadığı dönemden günümüze kadar ki dönemi aydınlatan, düşünceleri evrensel bir nitelik kazanmış olan Mevlânâ'nın mensur eserlerindeki toplumsal değerler ve bu değerlerin öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin tespiti ve günümüz eğitim anlayışıyla ilişkilendirilmesi amacıyla yapmıştır. O araştırmasında, 13. yüzyılın ünlü mutasavvıfı, şair ve eğitimcisi Mevlana'nın mensur eserlerindeki değerleri aktarma yöntemi, günümüz modern öğretim yöntem ve teknikleri ile örtüştüğü, bulguların Mevlana'nın çağını aşan bir bilgin olduğunu desteklediği sonucuna varmıştır.

Atasözlerini kültürel mirasın önemli bir parçalarından birisi olarak gören Kalaça (2013), atasözlerini değerler eğitimi açısından incelemiştir. Araştırmada değerleri örnekleyen atasözlerinin yüzdelik dilimlerine bakıldığında; çalışkanlık-gayretli olma-başarılı olma (% 8,7), akıl sahibi olma (% 6,6), güzel söz söyleme-doğru sözlü olma-sözünde (% 6,1), aileye ve akrabaya değer verme (% 6,0), iyilikseverlik-iyi huylu olma (% 4,5) gibi değerlerin diğer değerlere göre daha yüksek oranlara sahip olduğu görülmektedir. Kalaça'ya göre bu sonuçlar da özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve atasözlerinin iletmek istediği değerlerin birbirleriyle ne denli paralellik arz ettiğini göstermektedir. Atasözlerini değerler eğitimi açısından ele alan bir başka araştırmacı ise Bulut (2011)'tur. Bulut bu araştırmasında; atasözlerinin kapsamı ve çeşitlilikleri itibarıyla farklı değerleri iletebilme kapasitesine sahip olduğu, toplumsal hayata dair hemen hemen her alanda çıkarımda bulunulan atasözlerinin değerleri örnekleme açısından da kullanışlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında faydalanılan sözlüklere bakıldığında tespit edilen değerlerin atasözleriyle örneklenmesi fikrine uygun olduğu ve bir değeri örnekleyen birden fazla atasözüne ulaşmanın mümkün olduğu görülmüştür, atasözleri iletebildiği değerler açısından çeşitlilik arz etmektedir.

Kaynak (2012) toplumun birlik ve beraberliğiyle devamlılığın sağlanmasında etkili bir yeri olan değerlerin, duygu ve düşünceleri ifade etmenin yollarından biri ve aynı zamanda da eğitici özelliği olan edebi eserlerde kimi zaman doğrudan kimi zaman da sezdirme yoluyla vurgulandığını ifade etmektedir. Kaynak, araştırmasında günümüz edebiyatçılarından Sevinç Çokum da eserlerinde toplumun öne çıkan ya da olması gereken değerleri ele almıştır. Araştırma sonucunda değerler eğitimi bağlamında

Çokum'un hikâyelerinde ahlaka ait unsurların geniş yer tuttuğu görülmüştür. Bu ahlaki değerlerin içerisinde en çok değindiği tema, yardımseverlik temasıdır. Yardımseverlik temasına hemen hemen bütün hikâyelerinde yer vererek yardımseverliğe verdiği önemi gösteren yazar, örneklerle yardımseverliği özendirilmektedir.

Belli bir eseri değerler eğitimi açısından inceleyen bir başka araştırmada ise Muzaffer İzgü'nün romanları ele alınmıştır. Araştırma sonunda romanlarda en çok sevgi değerine rastlanılmıştır. Sevgi değerini sırasıyla saygı, yardımlaşma, çalışkanlık ve temizlik izlemiştir. Alçakgönüllü olma değeri romanlarda hiç tespit edilmemiştir. Eserlerde en az yer alan değerler ise sırasıyla barış, tutumlu olma, bilimsellik ve cesur olmadır. Sigara ve içki içen kahramanlara sıkça yer verilmesi sağlıklı olmaya önem verme değeri ile çelişmiş, özellikle içki sahnelerinin ve argo ifadelerin romanlarda bulunması değerler eğitimi açısından eserlere ait olumsuz özellikler olarak tespit edilmiştir (Kumbasar, 2011).

Aktürk (2012) ise Üzeyir Gökürk'ün eserlerini çocukta değerler eğitimi açısından incelemiştir. Çocuk edebiyatı alanındaki bu eserlerde bulunan eğitsel iletilerin; ahlaki, manevî ve karakter geliştirici değerlerin tespit edilmesi bu çalışmanın temelini oluşturmuştur. Araştırma sonunda; Gündüz'ün eserlerinde dinî ve ahlaki değerlerin ağırlıklı olduğu görülmüş, bunu kişilik değerleri ve sosyal değerlerin izlediği belirtilmiştir. Ona göre İslam inancının temel kavramları eserlerinin ana izleğini oluşturmaktadır.

Değerler eğitiminde edebi ürünlerinden yararlanılması konusunda yapılan bir başka araştırmada da Nasrettin Hoca fıkralarının değerler eğitiminde kullanılması ile ilgilidir. Araştırma sonucunda fıkralarda en fazla öz yönelim, uyarılım, hazcılık boyutlarından oluşan yeniliğe açıklık değer tipinin yer aldığı görülmektedir. Bu değer tipini iyilikseverlik, evrenselcilik boyutlarından oluşan öz aşkınlık değer tipi, uyma, güvenlik, geleneksellik boyutlarından oluşan muhafazakârlık değer tipi, başarı, güç, hazcılık boyutlarından oluşan özgüven değeri tipleri takip etmektedir. Bu doğrultuda Nasreddin Hoca fıkralarının barındırdığı zengin kültür öğeleriyle ulusal ve evrensel değerleri yansıtmaları bakımından başta Türkçe öğretiminde değer aktarımı olmak üzere, diğer derslerde de okul içi ve okul dışı etkinliklerde kullanılabilirler, ders kitaplarında yer alabilecek metinler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demirtaş, 2012).

Yılmaz (2012) ise Gökalp'in şiirlerini değerler eğitimi açısından incelemiştir. Ona göre değer eğitimi; değerlerin benimsenmesi, yaşama biçimi

haline getirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması bakımından önemlidir. Çocuğa, yaşadığı dünyada geçerli olan evrensel değerleri ve mensubu olduğu milletin kültürel değerleri benimsetilmelidir. Bu bağlamda Türkçe dersi, değer aktarımında önemli bir göreve sahiptir. Yılmaz, araştırması sonucunda Gökalp'in şiirlerinde 'vatan sevgisi, millet sevgisi, dini değerler, Türk büyüklerine saygı, kahramanlık ve şehitlik' değerlerine daha çok yer verdiğini, dolayısıyla Ziya Gökalp'in şiirlerinde değerler eğitiminin sık olarak vurgulandığını belirtmektedir.

Aslan (2009), değerler eğitiminde kahramanlardan yararlanma durumunu incelemiştir. Araştırmasında; incelenen ders kitaplarında rol model olarak yer alan 38 kahraman bulunduğu, ders kitaplarında en çok 'yönetim' alanından kahramana yer verildiği, Atatürk'ün, ders kitaplarında en çok başvurulan kahraman olduğu, Türk toplumu için önemli kahramanlar olan Hz. Muhammed, Hz. Ömer, Mimar Sinan ve Mevlana gibi isimlerin ders kitaplarında herhangi bir değer için rol model olarak yer almaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırma sonunda ders kitapları ile öğretmen adaylarının tercihlerinde programdaki 20 değerın 6 tanesinde ortak kahraman olduğu görülmektedir. Bu değerler bağımsızlık, barış, çalışkanlık, özgürlük, sorumluluk ve vatanseverliktir.

Kahramanlar konusunda bir diğer araştırma da çocukların hayal kahramanları ile ilgilidir. Çocuklara yönelik programlar içerisinde çizgi filmlerin, değerler eğitimi bakımından karşılaştırılmasını yapan Sevim (2013), araştırmasını Uşak ilinde tarama modeliyle gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada çocukların izlemeyi en çok tercih ettikleri çizgi filmleri belirlemek için düzenlenen açık uçlu anket, Uşak il merkezinde bulunan anaokulları ve ilkokul bünyesindeki ana sınıflarına devam eden 250 okul öncesi öğrenci velisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda çocuklar tarafından en çok izlenen üç adet yerli yapım, üç adet yabancı yapım çizgi film belirlenmiştir. Belirlenen yerli yapım çizgi filmler ve izlenme oranları: Pepee (% 89,2), Keloğlan (% 84,4), Nane ile Limon(%18). Belirlenen yabancı yapım çizgi filmler ve izlenme oranları: Caillou (%78,8), Marsupilami (% 38), Laura'nın Yıldızı (%30). Belirlenen çizgi filmler içerisinde taranacak değerler ise okul öncesi öğretim programı dikkate alınarak hazırlanan ve 11 okul öncesi öğretmenine uygulanan anket sonucunda kesinleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından, veriler sonucu belirlenen çizgi filmlerden rastgele bölümler izlenerek metne dökülmüştür. İzleme süreleri birbirine yakın olan 6 çizgi filmin rastgele izlenen bölümlerinde, taranan 15 değerden 13' üne rastlanmıştır. Bu değerler sevgi, saygı, hoşgörü, işbirliği, adil olma, çalış-

kanlık, sorumluluk, temizlik, dürüstlük, yardımseverlik, aile birliğine önem verme, sağlıklı olmaya önem verme, paylaşma değerleridir. Vatanseverlik ve barış değerlerine ise belirlenen çizgi filmlerin izlenen bölümlerinde rastlanmamıştır. Taranan değerlerin hangi çizgi filmde ne kadar ve ne şekilde verildiği bulgular ve sonuçlar kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Değerler eğitiminin etkili bir şekilde yararlanılacak alanlardan birisi de dualar olarak ifade edilmektedir. Değerler eğitimi dini açıdan ele alan Karataş (2011), bu konuda duaların önemine işaret etmektedir. Ona göre dualar insanda bilincin canlı ve uyanık tutulmasını sağlayan bir sürekli halidir. Dualar; kötülere, kötülöklere karşı Allah'a sığınmayı öğretir. Bunun yanında dualar arınmaya, incelmeye, yükselmeye vesile olmakta, samimi-yeti, dürüstlüğü ve içtenliği öğretmekte, başıboşluktan ve kararsızlıktan da korur.

Okulda Verilen Değerler Eğitimi Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendiren Araştırmalar

Okullarda uygulanmakta olan değerler eğitimi öğretmen görüşlerine göre değerlendiren toplam yedi araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda genellikle öğretmenlerin değerler eğitiminin nasıl daha etkili verilebileceği, hangi değerlere öncelik verdikleri ve daha çok hangi yöntemleri kullandıklarını, değerler eğitimi ile ilgili yaşanan sorunların nasıl ortadan kaldırılacağı ve kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkiler vurgulanmaktadır.

Değişen toplum yapısıyla beraber cömertlik, yardımseverlik, saygı, sevgi gibi çok sayıda değerın artık oldukça zayıfladığını belirtilen bir araştırmada okullara önemli görevler düştüğü dile getirilmekte, konuya ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmenler değerler eğitimine okullarda yer verilmesi gerektiğini belirtirlerken, bu eğitimde sadece kâğıt üzerinde kaldığını belirtmekte ve değerler eğitiminin okulda sosyal faaliyetler ya da etkinlikler olarak planlanmasının gerektiğini ifade etmektedirler. Yine bu araştırmada değerler eğitim konusunun öğrenci başarısı üzerinde doğrudan, gözlenebilir bir etkisi olmadığı için hem ailenin hem de okulun bu konuya gereken önemi vermediği vurgulanmaktadır (Ateş, 2013).

Toplumda, her geçen gün değerlere dönüş, değerlere sahip çıkma, değerleri yaşatma gibi söylemlerle değerlere vurgu yapıldığını ifade eden Özdaş (2013) ise değerler eğitiminde sıklıkla yapılan vurgunun, bireysel ve toplumsal ihtiyaçtan kaynaklandığını belirtmekte, dolayısıyla değerler

eğitiminin örgün eğitim kurumlarında nasıl yapıldığı, öğrencilere hangi düzeyde kazandırıldığına önemli olduğunu dile getirmektedir. Özdeş, okullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin yapmış olduğu araştırmasında öğretmen görüşlerini almış ve bu konuda farklı sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin bireyler arası ilişkiler, milli değerler, evrensel değerler ve özerklik boyutlarındaki değerler kısmen yeterli düzeyinde kazanılmış olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul türü değişkenine göre, özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Değerler eğitiminin bir gereklilik olduğu belirtilen araştırmalar yanında ortaya çıkan sorunlar konusunda da araştırmalar bulunmaktadır. Baysal (2013) değerler eğitimi uygulamalarını sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirdiği araştırmasında değerler eğitimi sırasında karşılaşılan sorunları en aza indirmek için ilk önce yapılacak olan şeyin, etkili bir değerler eğitimi programının hazırlanması olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında etkili bir değer eğitiminde öğretmen ve konuya uygun hikâye vb. araçlarından da söz eden Baysal, araştırması sonunda; öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında en çok dürüstlük değerine, en az ise görsel eserleri estetik eleştirme değeri” ne yer verdikleri, değerler eğitimi uygulamalarında öğretmenlerinden fazla ahlaki ikilem yaklaşımını kullandıkları, değer analizi yaklaşımını ise en az kullandıkları, değerler eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin en çok örnek olay kullanma yöntemini, en az ise teşekkür mektubu yazdırma tekniğini kullandıkları, öğretmenlerin %96.81’inin değerler eğitimi programlarına ailelerin katılımının daha etkili sonuçlar doğuracağını düşünmeleri gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin etkililiğini öğretmen görüşlerine göre ele alan bir araştırmacı da Can (2008)’dir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma Ankara’da bulunan 102 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında en çok sorumluluk sahibi olmaya ilişkin etkinlikler düzenledikleri yönündedir. Değer eğitiminde öğretmenlerin telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları ancak değerler

analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri yeterince kullanmadıkları bulunmuştur. Öğretmenler değerler eğitiminde en çok işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerini kullanmaktadırlar. Öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında gözlem, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yöntemi yardımıyla öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını en çok öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek anladıklarını açıklamışlardır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Görev yaptıkları okulların başarı yüzdelere göre öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili olarak görüş belirttikleri bir başka araştırmada da kitle iletişim araçlarının etkileri, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde değerler eğitiminin yeri ve önemi ile aile katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Yazar (2010), sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin ne durumda olduğunu belirlemeye yönelik olarak bir araştırma gerçekleştirmiş konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenler kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediği görüşünde birleşmektedir. Öğretmenler okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediği görüşündedir. Öğretmenler hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi dersi almalarının değerleri öğrencilere kazandırmada yararlı olacağını düşünmektedirler. Öğretmenler değerler eğitimiyle ilgili bir kılavuz olursa bu kılavuzdan faydalanacakları görüşünü paylaşmaktadır. Öğretmenlerin tamamına yakını etkili bir değerler eğitimi için görsel-işitsel araç-gereçlerin eksiksiz olarak okullarda bulunması gerektiği görüşünde birleşmiştir. Erkek öğretmenlerin değerleri kazandırmak için kadın öğretmenlerden daha fazla görsel-işitsel araç gereçleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bitirdiği yükseköğretim alanı diğer olan öğretmenlerin drama tekniğini sınıf öğretmenliği alanındaki öğretmenlere oranla daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Yiğittir ve Öcal (2011) ise değerler eğitiminin etkililiğini tarih öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemişlerdir. Farklı illerden 83 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin bazı değerlere sahip olma durumları ve tarih derslerinde değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucuna göre; tarih öğretmenleri 4-7. sınıflardaki sosyal bilgiler, 8. sınıfta T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında doğrudan kazandırılması amaçlanan 29 değerın genel olarak ortaöğretim öğrencilerinde gözleendiği sonucuna ulaşılmıştır. Tarih öğretmenleri ise birer milli değer olarak; vatan ve millet sevgisi, tarih bilinci ve şuuruna sahip olma, tarihsel ve kültürel mirasa duyarlı olma, milli ve manevi değerlere sahip çıkma, birliktelik, bağımsızlık, istiklal marşı ve bayrağı saygılı olma ve çalışkanlık gibi değerleri kazandırmak istediklerini belirtmişlerdir. Yine araştırma sonucunda tarih öğretmenlerinin değerler eğitiminde telkin, örnek olay, kitap analizi, belgesel fil izletme, tarihi yerleri ve müzeleri gezdirme gibi farklı öğretim yöntemlerini kullandıkları görülmüştür.

Bozdaş (2013), araştırmasını Kırıkkale ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleriyle değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yürütmüştür. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yönteminin uygulandığı bu araştırmada gözlem ve görüşme sonuçlarına göre mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimine derslerinde daha çok yer verdikleri; mesleki adanmışlık düzeyi düşük sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimine, sınıf içinde oluşan disiplin sorunlarının ardından yer verdikleri gözlenmiştir. Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek olan sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimini uygulamaya yönelik farklı etkinlikler uygulama eğiliminde oldukları; mesleki adanmışlık düzeyi düşük olan sınıf ve branş öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarını çeşitlendirme eğiliminde olmadıkları gözlenmiştir.

Değerler eğitimini ilköğretim ve ortaöğretimde göre görev yapan öğretmenler açısından değerlendiren araştırmalar yanın da okulöncesi alanda görev yapan öğretmenlerin değerlendirmelerini konu alan araştırmalar bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bir araştırmada çalışma grubu olarak; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri alınmıştır. Nitel araştırma yönteminden yararlanan araştır-

mada veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin, kitle iletişim araçlarının okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediği düşüncesinde oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda; okul öncesi eğitim programında değerler eğitimi boyutu daha kapsamlı olarak yeniden düzenlenmeli, öğrenci sayıları azaltılmalı, programdaki değerler somut yaşantılar ile verilmeli ve ailede değerlerin pekiştirilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir (Erkuş, 2012).

Okullarda Verilen Değerler Eğitimi Programının Etkililiği Açısından Ele Alan Araştırmalar

Değerler eğitimi programının etkililiğini konu alan on dokuz araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda; farklı derslerle bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği, web tabanlı değerler eğitimi programı, değerler eğitimi programına ilişkin dış etkiler, anne değerler eğitimi programının çocuk gelişimine etkileri, farklı derslerin programlarında yer verilen değerler eğitimi çalışmalarına, değerler eğitimi programlarının tarihsel olarak mukayese edilmesi ve değerler eğitimi programı uygulamaları ile ilgili oldukları görülmektedir.

Değerler eğitimi programının etkililiğine ilişkin yapılan bir araştırmada Türkçe ve beden eğitimi dersleriyle bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği araştırılmıştır. Deneysel olarak gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre değerler eğitiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine olumlu etkide bulunduğu, cinsiyet açısından da bayan ve erkek öğrencilerde benzer etkiler gözlemlendiği görülmüştür (Engin, 2014).

Kunduroğlu (2010) ise fen ve teknoloji dersleri ile bütünleştirilmiş olan değerler eğitimi programının etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, değerler eğitimi programının, alanyazındaki araştırma bulguları ile tutarlı bir şekilde öğrencilerin çeşitli evrensel değerleri kazanmaları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Geliştirilmiş olan fen ve teknoloji dersi ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programı, seçilen belli sayıdaki örneklem grubuna uygulanmış ve altı hafta sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin değerlere ilişkin kazanımlara sahip oluş düzeylerinde olumlu bir gelişme tespit edilmiştir.

Öğretici (2011) ise 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen değerler eğitimi etkinliklerinin etkililiğini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda duyarlılık ve sorumluluk değerleri-

ne ilişkin uygulanan sınıf içi etkinliklerin bu değerlere ilişkin farkındalığı arttırdığı gözlenmiştir. Bunun yanında araştırma sürecinde elde edilen bulgular mevcut değerler eğitimi uygulamalarının yetersiz olduğunu, ders kitapları ile programın yapısının değerler eğitimi için çok da uygun olmadığını göstermiştir.

Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin etkililiği yönünde yapılan bir başka araştırma Çengelci (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımların telkin yoluyla değerler eğitimi, soru-yanıt yoluyla değerler eğitimi, değer belirginleştirme yaklaşımı yoluyla değerler eğitimi ve örtük program yoluyla değerler eğitimi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin sosyal bilgiler dersinde değerleri kazandırmaya çalışırken yaşamdan örnekler verme, atasözleri ve deyimlerden yararlanma, model olma, örnek öğrencileri model olarak gösterme, belirli gün ve haftalardan yararlanma, drama, güncel olaylardan yararlanma, empati, benzetimden yararlanma, yakın çevreden yararlanma, diğer ders ve disiplinlerden yararlanma, aileden yararlanma, ödevlerden yararlanma, sivil toplum kuruluşları, dernek ve vakıfların çalışmalarını örnek gösterme, internetten yararlanma ve sınıf dışı etkinliklerden yararlanma gibi etkinlik ve çalışmalara başvurduğu görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimini gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerde kullanılan materyallerin ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olduğu, değerler eğitiminde ders kitabında yer alan fotoğraflardan, bilgilendirici açıklama, metin ve etkinlikler ile sordurularla yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ödev tahtası ve süreli yayınlar değerler eğitiminde kullanılan diğer materyaller arasındadır. Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde kullanılan değerlendirme tekniklerinin gözlem, verilen ödevlerin kontrolü yoluyla yapılan değerlendirme ve özdeğerlendirme olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve programda verilmemiş kimi değerlerin dersin içeriği ve günlük yaşamla bağlantılı olarak çeşitli etkinlik ve materyaller yoluyla öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Öğretmenin değerler eğitimi yaklaşımlarını sistemli biçimde izlemediği, ders sürecinde plansız biçimde yeri geldikçe değerler eğitimine yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitiminde gözleme dayalı değerlendirmenin ağırlık taşıdığı görülmüştür. Öğretmen Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitiminde son derece önemli bir işleve sahip olduğunu düşünmekte; ancak aile ve toplumun değerler eğitimini yeterince desteklememesi, medyanın olumsuz etkisi ve olumsuz arkadaşlardan kaynaklanan

sorunlar ile özellikle sınıf dışı etkinliklerin yeterince gerçekleştirilememesinden kaynaklanan sorunların değerler eğitiminde yaşanan sorunların başında geldiğini belirtmektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili olarak sorumluluk, yardımlaşma ve dayanışmayı öğrendiklerini düşündükleri; saygı, hoşgörü ve yardımseverlik değerlerini günlük yaşamlarına aktarmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dılmaç (2007), fen lisesi öğrencileri üzerinde insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklikler meydana getirip getirmediğini araştırdığı araştırmasında deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda insanı değerler eğitimin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaptığı sonucuna varılmıştır. İşcan (2007) ise değerler eğitimi programının etkililiğini ilköğretim düzeyinde incelemiştir. İlköğretim düzeyinde, evrensellik ve iyilikseverlik değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisini saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma yine deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerde, değerlerin etkisi incelendiğinde, değerler eğitimi programına katılan öğrenciler, çoğunlukla, tanıma / ayırt etme düzeyinde ifadeler kullanmışlardır. Yani öğrenciler, kendilerini tanımlamalarına, ilişkilerini sürdürmelerine ve korumalarına hizmet ettiği için toplumdaki kuralları, normları, değerleri vb. tanımakta/ayırt etmektedirler. Araştırmada, değerler eğitimi programı uygulamasına katılan öğrencilerden kız öğrenciler, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. İlköğretim düzeyinde Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleriyle bütünleştirilerek uygulanan programda, bu programa katılan öğrencilerin değerlere ilişkin puanları ile söz konusu derslere ait yılsonu notları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin değerleri kazanma düzeyleri ile söz konusu derslere ilişkin başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Okullarda eğitim-öğretim programları çerçevesinde 2005'ten itibaren değerler eğitimi uygulandığını belirten Akgül (2014), değerler eğitimine yönelik bir web tabanlı programın olmadığını ve bunun bir eksiklik olduğunu belirtmektedir. Akgül, araştırması sonunda dürüstlük ve adalet konularında web tabanlı değerler eğitimi programının kullanılabilir bir yöntem olduğu sonucuna varmıştır.

Ülkelerin kültür ve yaşamlarında önemli yer tutan değerlerin kurum ve birey düzeyinde benimsenmesi ve yeni nesillere aktarılarak yaşatılmasında eğitim sisteminin rolünün büyük olduğunu ifade eden Çakıroğlu (2013), çocuk ve gençlere değerlerin okullarda öğretilmesi sağlıklı bir toplumun oluşturulması açısından son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çakıroğlu, araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı zorunlu eğitim seviyesindeki tüm okullarda uygulanan Değerler Eğitimi Programının etkililiğinde korku kültürünün etkisini ortaya koymuş, korku kültürünün değerler eğitimi uygulamalarına doğrudan, olumsuz ve yıpratıcı etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okulöncesi dönem temel değerlerin kazanılması ve bu değerlerin ileriki yıllara aktarılması açısından önem taşıdığı belirten Neslitürk (2013), anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisini araştırmıştır. Buna göre 5-6 yaş çocuklarının annelerine verilen değerler eğitimin onların sosyal beceri düzeylerine olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerini anlamlı düzeyde arttırmada etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca 4 hafta sonrasında yapılan izleme testi sonucunda da bu etkinin iletişim dışında diğer sosyal beceriler de kendini gösterdiği görülmüştür.

Coşkun (2011), araştırmasında ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerden; sorumluluk sahibi olma, doğal çevreye ve tarihsel mirasa duyarlılık, istiklal marşına ve bayrağa saygı değerleri ile hoşgörü değeri esas alınarak öğrencilerin bu değerleri algılama düzeyleri hakkında bir durum değerlendirmesinin yapılması amaçlamıştır. Araştırma sonunda ise; öğrencilerin, doğal çevreye ve tarihsel mirasa duyarlılık değerleri ile vatanseverlik değeri ilgili olarak daha güçlü ve tutarlı ifadeler kullandıkları görülmüştür. Sorumluluk sahibi olma değeri ile ilgili olarak ise bu değerleri tam olarak içselleştiremedikleri, öğrencilerin bu değerlerin gerektirdiklerini çoğu zaman bildikleri ancak uygulamaya geçiremedikleri belirlenmiştir. Hoşgörü değerine ilişkin olarak öğrencilerin yakın çevrelerine karşı müsamahalı davranmalarına karşın daha az tanıdıkları veya tanımadıkları kişilere ve farklı kültürdeki insanların davranışlarına karşı hoş görülerinin az olduğu, aynı zamanda farklı görüşlere karşı doğru yanlış ayrımı yaparak bu fikirlere hoşgörüsüz yaklaştıkları konusunu düşündürmektedir.

Keskin (2008) ise değerler eğitimini tarihsel olarak ele almış, 1998 ve 2004 programlarının karşılaştırmasını yapmıştır. İki programa esas alınarak bir değerler eğitimi ölçeği geliştirilmiştir. Buna göre iki program arasında değerler eğitimi ölçeğinin uygulanması sonucunda farklar şu şekilde ifade edilmiştir: Her iki uygulamada da kızlar ön değerlere sahip olma düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin değerlere yönelik puanları da artmaktadır. Her iki program ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde- değerleri öğrencilere aynı düzeyde kazandırmaktadırlar.

Şahin (2013), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz yeterliliklerine olan etkilerini belirlemeye yönelik olarak yaptığı araştırmasında okullarda, değerler eğitiminin uygulayıcısının öğretmenler olduğunu ifade etmekte, bu nedenle öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin yeterliliğini bünyesindeki eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına değer eğitimine ilişkin yeterli bilgi ve beceri kazandırması gerekmektedir. Şahin, araştırması sonucunda; sosyal bilgiler öğretmen adayları üniversitede verilen değerler eğitiminin yetersiz olduğunu ve kendi yetkinliklerini artırmak amacıyla üniversitelerde değerler eğitimine ilişkin derse yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Parlak (2012) ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programını ahlak ve değer eğitimi açısından incelemiştir. O, ortaöğretim döneminin, gencin ahlaki kimliğinin yerleştiği ve ahlaki yargı kabiliyetinin geliştiği dönem olması bakımından önemli olduğunu ifade etmekte, bu dönemdeki gençlerin ahlaki gelişimlerinin doğru bir şekilde tamamlanabilmesi için etkili bir ahlak ve değerler eğitimi faaliyetine başvurmanın gerekli olduğunu dile getirmektedir. Parlak, araştırması sonunda müfredatta yer alan ahlak ve değerler öğrenme alanıyla ilgili olarak öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkı sağlayabilecek konuların uygun şekilde işlendiğini tespit etmiştir. Bununla birlikte düzenlenen etkinliklerin ise bazılarının ilişkilendirilen kazanımları gerçekleştirebilecek düzeyde etkili olmadığı sonucuna varmıştır.

Değerler eğitiminin okullarda etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde okul yönetimine de önemli görevler düşmektedir. Okudan (2011), değerler eğitimi konusunu eğitim yöneticileri açısından ele almış, değer eğitimi yapılırken eğitim yöneticisinin üzerine düşen role ilişkin elde edilecek faktörler üzerinden yöneticinin değer eğitiminin önemi ve etkileri hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada; kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre çevrenin değerler eğitimindeki etkisine daha fazla

inanması, okul yöneticilerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin yaş, eğitim düzeyi, branş ve medeni durum bakımından bir değişikliğin gözlenmediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Değerler eğitiminin önemli unsurlarından birisi de saygıdır. Türk (2009), temel değerlerden biri olan saygı değeri konusunda ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algı, tutum ve eğitimsel uygulama durumlarını inceleme amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada 1021 ilk ve orta öğretim öğretmeni üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin saygı eğitimi uygulamalarında, saygısız davranışlara karşı hafif cezalar verdiği, saygılı davranışları ödüllendirme ve sınıf ortamına önem vererek öğrencilere model olmaya çalıştıkları, saygı yönelimlerinde ise en çok anne-babalara, ahlak kurallarına ve insan haklarına saygı göstermeye; dini inancı olmayanlara (ateistlere), estetik değerlere ve geleneklere en az düzeyde önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türk'e göre genel olarak, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre saygı eğitimine ve değerine daha çok önem verdikleri görülmektedir.

Değerler eğitiminin öğretmenler değerlendirme geri bildirimde bulunma gibi tutumları yanında değerler eğitimine yönelik farklı yaklaşımlarla ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Ekşi ve Katılmış (2011) ise değerler eğitimi yaklaşımlarını ele aldıkları araştırmalarında sadece değerlerin içeriğinin öğretilmesinin ya da değerlerin ezberletilmesinin yeterli olmadığını ifade etmektedir. Çünkü onlara göre değerlerin bireyin davranışlarına yön verebilmesi için içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle değerlerin keşif sürecinde kazandırılması, bireyin değerini vurguladığı iyi nitelikleri bizzat keşfederek öğrenmesi ve davranışları göstermesi gerekmektedir. Değerlerin özünde eğitimin ahlaki boyutunu oluşturduğunu belirten Ekşi ve Katılmış, istenilen amaca ulaşabilmek için öğretmenlere de önemli görevler düştüğünü belirtmektedirler.

Araştırmalarda değerler eğitimi programının etkililiği için motivasyonun önemine işaret edilmektedir. Değer eğitiminde motivasyonun önemine işaret eden Otrar (2011), motivasyonun içsel ve dışsal olarak ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Ona göre içsel motivasyon; bireyin keyif alma, ilgi duyma, zevk alma gibi içsel psikolojik kaynaklı amaçlarla hareket etmesi ile oluşan motivasyon olup uzun süreli ve dirençli olması nedeniyle değerler eğitiminde oldukça önemlidir. Bir öğrenci değer eğitimine kendi ihtiyaçları çerçevesinde öğrenmekten ve yaşamaktan haz alıyorsa, öğrenme çabalarını bu haz yönlendiriyorsa bu motivasyonun içsel olduğu söylenebilir. Değerler

eğitiminde motivasyon; bir değeri öğrenmeye başlamak, değerle iyiyi, güzeli, doğruyu bulmak, kötü, yanlış ve çirkini fark etmek, nihayetinde değeri kazanıp davranışlarda onun sürekliliğini sağlaması için önemlidir.

Araştırmalarda değerler eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik olarak yararlanılacak olan kaynaklarla ilgili çalışmalarda bulunmaktadır. Değerler eğitiminde Durmuş (2011) değerler eğitiminde kaynaklar sorununu ele aldığı makalesinde değerleri öğreten ve öğrenenin daha sağlıklı bir zemin oluşturabilmeleri, daha hızlı yol alabilmeleri için gerekli görmektedir. Ona göre değerler eğitiminde kaynaklar; basılı kaynaklar, sözlü kaynaklar, görsel kaynaklar ve dijital kaynaklar olarak ele alınabilir. Basılı kaynaklarda sadece kitaplar değil aynı zamanda süreli yayınlarda önemli rol oynamaktadır. Sözlü kaynaklar ise folklordan, öykü ve masallara, türkülerden oyunlara, bilmecelerden kelime dağarcığına, söz oyunları ve deyimlere kadar çok kapsamlıdır. İnternet, kişisel bilgisayar, CD, DVD ve benzeri dijital araçlarda değerler eğitiminde önemli rol oynamaktadır. Yine değerler eğitiminde kullanılacak resim, fotoğraf, film, insan ürünü yapı, bina süslemeleri, müzeler vb. birçok araç da değerler eğitiminde görsel kaynakları oluşturmaktadır.

Atabey (2014), okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada metodolojik araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda; “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin”, anasınıfına devam eden çocukların sahip oldukları sosyal değerleri belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırma sonucuna göre “Sosyal Değerler Eğitimi Programının”, çocukların sosyal değerler kazanımında etkili olduğu ve bu etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

SONUÇ

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarını ele alan araştırmada internet ve kütüphane ortamında yapılan araştırmada konuya ilişkin çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu lisansüstü tez çalışması iken az sayıda makaleye ulaşılmıştır. Araştırmaların büyük çoğunluğu sosyal bilimler alanlarında ve daha çok ilköğretim kademesinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda bulunan çalışmalar ele aldıkları konuya göre değerlendirildiğinde bu araştırmaların genellikle değerler eğitiminde kullanılan araçlar, değerler eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri, değerler eğitimi programı ve değerler eğitiminin öğrencilerin gelişimleri ile ilgili oldukları görülmektedir.

Değerler eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda farklı derslerle bütünleştirilen değerler eğitimi programının etkililiğine, değerler eğitimi ile ilgili yer verilen yeni yaklaşımlara, değerler eğitimi programları etkileyen koşullara ve değerler eğitimi programının uygulama boyutuna yer verilmiştir.

Değerler eğitimini öğretmen görüşlerine göre ele alan araştırmalarda ise değerler eğitiminin etkili bir şekilde verilmesi için nelerin gerekli olduğu, öğretmenlerin süreç içinde daha çok hangi yöntemlere ağırlık verdikleri, yaşanan sorunların nasıl ortadan kaldırılacağı gibi sorunların cevapları aranmıştır.

Araştırmalarda en fazla değerler eğitiminde kullanılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalarda genellikle kitapların, atasözlerinin değer eğitimi açısından değerlendirilmesi, kitap, atasözü, türkü ve semahlarla çocuk edebiyatı ürünlerinden nasıl etkili bir şekilde yararlanılması gerektiği gibi konulara yer verilmiştir.

Değerler eğitiminin çocuk gelişimine olan etkilerini konu edinen araştırmalarda ise özellikle değerler eğitiminin çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine olan etkileri ele alınmıştır. Fakat değerler eğitiminin çocukların bilişsel, ahlaki gelişimlerine olan etkileri ile ilgili araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

KAYNAKLAR

AKGÜL, İlker, **İlkokul Öğrencileri İçin Web Tabanlı Değerler Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, 2014.

AKKAYA, Sümeyra, **Mevlâna'nın Mensur Eserlerinde Değerler Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, 2013.

AKTÜRK, F. Gülfidan, **Çocukta Değerler Eğitimi Açısından Üze-yir Gündüz'ün Eserleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2012.

ASLAN, Mecnun, **Değerler Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, 2009.

ATABEY, Derya, **Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sosyal Değerler Eğitimi Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Değerler Kazanımına Etkisinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.

ATEŞ, Fatih, **İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2013.

ATMACA, Gülşah, **Çocuklara Mahsus Gazete' de Değerler Eğitimi (1-100 sayılar)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2011.

AYDIN, M. Zeki, "İnsanın Değerler Eğitimi", **Eğitim Yazıları**, S 10, 2006, s. 65-81.

BAĞCI, Erva, **Çocuk Edebiyatı Ürünleriyle Çocuklar İçin Yazılmış Eserlerin Değerler Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Manisa, 2013.

BAYSAL, Necati, **Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, 2013.

BİÇER, Seçil, **Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif Ersoy'a Ait Safahat Adlı Eserin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, 2013.

BOZDAŞ, Şükran, **Öğretmenlerin Mesleklerine Adanmışlık Düzeyleri ile Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.

BULUT, Sevilay, **Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yeri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2011.

CAN, Özge, **Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.

CEVHERLİ, Kübra, **Okul Öncesinde Değerler Eğitim: Boğaziçi Eğitim Modeli**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2014.

COŞKUN, Deniz, **İlköğretim Birinci Kademe 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi (Denizli ili örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli, 2011.

ÇAKIROĞLU, A. Esra, **Değerler Eğitiminde Korku Kültürünün Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, 2013.

ÇENGELCİ, Tuba, **İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2010.

DEMİRTAŞ, Tuğba, **Değerler Eğitiminde Edebî Ürünlerden Yararlanma: Nasreddin Hoca Fıkraları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2012.

DİLMAÇ, Bülent, **Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2007.

DURMUŞ, A., “Değerler Eğitimi İçin Kaynaklar”, **Diyanet Dergisi**, S 245, 2011.

EKŞİ, H. - KATILMIŞ, A., “Değerler Eğitimi Yaklaşımları”, **Diyanet Dergisi**, S 245, 2011.

ENGİN, Gizem, **Türkçe ve Beden Eğitimi Öğretim Programları ile Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, 2014.

ERCAN, A. Nur, **Etfal Gazetesi'nin Metin ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2014.

ERGÜN, Sinem, **Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejilerini Üzerindeki Etkisinin Sınanması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2013.

ERKUŞ, Süreyya, **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, 2012.

IZGAR, Gökhan, **İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2013.

İŞCAN, C. Demirhan, **İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.

KALAÇA, Hatice, **Türk Atasözleriyle Değerler Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2013.

KANTAR, Şifa, **İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 100 Temel Eser Yoluyla Değerler Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2014.

KARATAŞ, V., "Dualarla Değerler Eğitimi", **Diyanet Dergisi**, S 245, 2011.

KASAPOĞLU, H., "Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler", **Milli Eğitim Dergisi**, S 198, 2013.

KAYNAK, Latife, **Değerler Eğitimi Bağlamında Sevinç Çokum'un Hikâyelerinin Analizi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, 2012.

KESKİN, Yusuf, **Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Prog-**

ramlarının Etkililiğinin Araştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2008.

KESKİNOĞLU, M. Şerif, **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.

KOVA, Öner, **TRT Repertuvarında Bulunan Değiş ve Semahların Müzikal Analizi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2014.

KUMBASAR, Ezgi, **Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2011.

KUNDUROĞLU, Tuba, **4. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.

LATİFOĞLU, Narin, **Çocuklara Mahsus Gazete'de Değerler Eğitimi (101-200. sayılar)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2013.

MOĞUL, Selçuk, **Mehmet Akif Ersoy'un Safahat İsimli Eserinin Türkçe Eğitimi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, 2012.

NESLİTÜRK, Seviye, **Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2013.

OKUDAN, A. Yasin, **Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Önemi Etkileri ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2010.

OKUMUŞ, E., "Toplum ve Ahlak Eğitimi", **Eğitime Bakış Dergisi**, 6(18), 2010.

OTRAR, M., “Değerler Eğitiminde Motivasyon Sağlama”, **Diyanet Dergisi**, S 245, 2011.

ÖĞRETİCİ, Bekir, **İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimine Yönelik Uygulamaların Etkililiğinin Araştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2011.

ÖZDAŞ, Faysal, **Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2013.

PARLAK, E. Arslan, **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2011.

SAMUR, A. Öztürk, **Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2011.

SELEK, Melek, **Osman Yalçın'ın Hayvan Hikâyelerinde Değerler Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur, 2014.

SEVİM, Zeynep, **Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Bakımından Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, 2013.

ŞAHİN, Taner, **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2013.

TDK, “Değer Kavramı”, 2014, www.tdk.gov.tr, Alındığı Tarih 11.03.2015.

TÜRK, İbrahim, **Değerler Eğitiminde Saygı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, 2009.

UZUNKOL, Ebru, **Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi**,

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.

YAZAR, Taha, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 2010.

YILMAZ, Esra, **Ziya Gökalp'ın Şiirlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2012.

SÜRÜKLENDİĞİMİZ VAROLUŞSAL BOŞLUK VE DEĞERLER

Esat ŞANLI*
Kurtman ERSANLI**

ÖZET

Amaç: Değerler erozyonun süratle yaşandığı günümüzde ahlak ve değer eğitimi- ne gereken özenin gösterilmesi zorunluluk olmuştur. Aile içi geçimsizliklerin, boşanmaların, istismarların, şiddetin ve doyumsuzlukların ulaştığı düzey ve oluşturdukları tahribatlara baktığımızda değerler eğitiminin ne kadar elzem olduğunu ortaya koymaya yeter. Birçok araştırmacı tarafından bu olumsuz sürecin sebep ve sonuçları farklı bakış açılarıyla ele alınmış ve irdelenmiştir.

Logoterapinin kurucusu Viktor E. Frankl'a göre, modern dönemdeki ilerlemelerin insanların ilgi odağını görünmeyen dünyadan görünen dünyaya kaydırmasıyla varoluşsal bir boşluğun oluşumuna sebep olmuştur. Kendine yönelik anlam arayışının sonuçsuz kalmasıyla birey varoluşsal boşluğa giderek artan bir hızla sürüklenmektedir. Özellikle insan davranışlarına yön veren kültürel unsurların zayıflaması ve günü birlik değerlerin temel alınması, kısacası aşkın değerlerden yoksunlaşma, birey ve toplum olarak sağlıklı bir varoluşa engel olmaktadır. Bu sürecin sonucu olarak toplumsal ve bireysel değerlerle çelişen çok çeşitli davranış ve eğilimler, anlam boşluğunun bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır.

Yöntem: Araştırma, soruna yönelik detaylı alanyazın taramasıyla, ilgili araştırmaların sentezlenmesi ve yeni yorumların geliştirilmesine dayalı betimsel bir derleme çalışmasıdır.

* Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, esat.sanli@omu.edu.tr

** Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, kersanli@omu.edu.tr

Sonuç: Bu çalışmada değer erozyonunun potansiyel sebep ve sonuçları hakkında bazı önermelerde bulunulmuştur. Logoterapinin kurucusu Viktor E. Frankl'ın “varoluşsal vakum”, “nööjenik nevroz”, “anlam istemi” gibi kavramları işığında günümüz değer sorunlarına yönelik bir bakış açısı sunulmuştur. Ayrıca konuyla ilgili farklı araştırmalar sentezlenerek soruna işık tutulmaya çalışılmıştır.

THE EXISTENTIAL VACUUM THAT WE ARE DRAGGED INTO AND VALUES

ABSTRACT

Aim: Making a point of moral and value education has been an obligation nowadays when the values erosion is visibly being experienced. Moral and value education have been observed among the most important issues. The biggest factor for this situation is the problems which are observed among students. There are a lot of researchers discussing what the reasons and conclusions of lack of value are. Moral and value problems were discussed in the light of existential vacuum, seeking for meaning, neogenic neurosis concepts of Frankl, who is the creator of logotherapy.

According to Viktor E. Frankl, people began to ignore moral values more and more nowadays. When one's search for meaning about himself fails, the individual is dragged into existential vacuum rapidly. The weaking of cultural components and accepting temporary values as fundamentals of life, in short being deprived of spirital values impede a healthy existence of both as an individual and society. As a result of this process various behaviours and tendencies which contradict with individual and social values come out as a reflection of this existential vacuum.

Method: Article is a descriptive compilation which is based on reviewing literature, synthesize related studies and developing new aspects.

Conclusions: In this study, we suggested a point of view about potential reasons of lack of value and we also offered some proposals to solve them. Moral and value problems were discussed in the light of existential vacuum, seeking for meaning, neogenic neurosis concepts of Frankl, who is the creator of logotherapy. Additionally, related studies have been synthesized to illuminate.

GİRİŞ

Varlıklar alemine baktığımızda dünyaya geldiği andan itibaren çok çeşitli şekillerde varlığını ve etrafında görmüş olduğu varlıkları anlamlandırma çabası içerisinde olan yegane varlığın insan olduğunu görürüz. Bazen sözel olarak dillendirilen bu arayışlar, kimi zaman ruhun derinliklerinde kendisini hissettirmekte ve tatmin edici yanıt bulmadığı sürece gizil bir sancı olarak kişiliğin ve kimliğin bütünlüğünü de etkilemektedir. İnsanlığın, yeryüzünde hayatını kolaylaştıracak birçok sorunun cevabını bulduğu görülmekteyken kendi varoluşu ve kimliğine dair bizzat kendi içinden gelen sorular karşısında zorlanması, bu sorunla yüzleşmenin güçlüğüne ortaya koymaktadır. Düşünce tarihinin bu sorgulamanın bir ürünü olduğunu söyleyebiliriz.

Jung (2005: 175), “Bu gezegenin yüzeyinde insan eliyle meydana gelmiş olan her türlü tarihsel değişikliğin baş sorumlusu olan psişemiz, çözülmesi imkânsız bir belirsizlik ve sırrına erilmez bir harika, sürekli şaşkınlık konusu bir obje olarak kalır” diyerek bu durum karşısındaki hayretini dile getirmektedir. Bilimsel ve teknolojik alandaki göz kamaştırıcı gelişmeler Köylü (2006)’ya göre insanları bazı manevi ve insani değerlerden de uzaklaştırmıştır. Bunun sonucu olarak toplum, özellikle de gençler sarsıcı bir değer bunalımı yaşamaktadırlar (Doğan, 2006: 617). Aşağıda bu bağlamda oluşan varoluşsal boşluk ve kimlik bunalımı konuları ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

Varoluşsal Sorgulama ve Kimlik Bunalımı

Zihinsel kapasitenin en üst noktaya ulaştığı gençlik döneminde dini ve felsefi sistemler sorgulanmakta ve bir değerler sistemi ihtiyacı da belirginleşmeye başlamaktadır (Mehmedoğlu, 2006: 801). Birey kendisine, kendisiyle ilgili olarak “Ben neyim?”, “Amacım nedir?”, ”Neleri yapabilirim?”, “Neler doğru ve neler yanlıştır?” gibi sorular yönelir ve yönelttiği her bir soru karşısında verdiği cevaplarla olumlu ya da olumsuz bir yönelimde bulunmuş olur. Bu sorulara yanıt ararken önemli bir nokta da, bireyin kendisini olmasını istediği şekliyle değil, gerçekten olduğu gibi değerlendirebilmesidir (Köknel, 1999: 64-67).

Ergenlik dönemi varoluşsal boşluğun ve kimlik karmaşasının odak noktasıdır. Bunun sebebi tutarlı bir benlik gelişiminin anlatımı olan bireyselleşme olgusunun en yoğun yaşandığı dönem olmasıdır (Ersanlı K., 2010: 247). Bu dönemde birey; bir taraftan kendisini tanımaya çalışmakta, bir

tarafından da toplumun sosyalizasyon sürecinden geçmekle kendi kimliğini oluşturma çabasıdır (Şenol & Mazman, 2013: 84). Geçmişte aile ve okul içerisinde birey olarak tanınmanın ve var olmanın mücadelesini ortaya koyan birey, şimdi aynı mücadeleyi daha geniş toplum kesimi tarafından tanınmak ve onaylanmak için vermek durumundadır (Arslan, 2008: 31). Birçok araştırma, genç nüfusun eski kuşaklara göre daha büyük bir varoluşsal boşluk içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Frankl (2007: 20), bu durumu geleneklerin çöküşünün varoluşsal boşluğa neden olan temel bir etki oluşturmaya bağlamaktadır.

Ergenlik dönemi varoluşsal boşluğun ve kimlik karmaşasının odak noktasıdır. Bunun sebebi tutarlı bir benlik gelişiminin anlatımı olan bireyselleşme olgusunun en yoğun yaşandığı dönem olmasıdır (Ersanlı K., 2010: 247). Bu dönemde birey; bir taraftan kendisini tanımaya çalışmakta, bir taraftan da toplumun sosyalizasyon sürecinden geçmekle kendi kimliğini oluşturma çabasıdır (Şenol & Mazman, 2013: 84). Geçmişte aile ve okul içerisinde birey olarak tanınmanın ve varolmanın mücadelesini ortaya koyan birey, şimdi aynı mücadeleyi daha geniş toplum kesimi tarafından tanınmak ve onaylanmak için vermek durumundadır (Arslan, 2008: 31). Birçok araştırma, genç nüfusun eski kuşaklara göre daha büyük bir varoluşsal boşluk içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Frankl (2007: 20), bu durumu geleneklerin çöküşünün varoluşsal boşluğa neden olan temel bir etki oluşturmaya bağlamaktadır.

Varoluşsal sorgulamalar birey için anlamlı yanıtlara dönüşmediğinde ise bir karmaşa söz konusu olmaktadır (Elkind, 1978: 35). Bir başka deyişle varoluşsal çatışmalar etkili biçimde çözümlenmezse; sağlıklı bir varoluşsal konumlanma anlamına gelen kimlik oluşumunu engeller (Karabekiroğlu, 2009: 41). Kimlik bunalımı içerisinde olan birçok genç; varoluşsal sorgulamadan tamamen kaçma eğilimi gösterirler fakat içinde buldukları durumdan da memnun değildirler (Kılıç, 2013: 99). Bu nedenle de fırsatları amaçsızca değerlendirmek isterler (Marcia, 1980; Özcan & Durukan, 2011). Bu durum onların risk grubunda değerlendirilmesinin temel nedeni olarak gösterilebilir. Çünkü bireyde belirgin bir vakumun oluşması, çeşitli semptomları tetikler ve varoluş nevrozu (nöojenik nevroz) belirmeye başlar. Nöojenik nevroz alkolizm, depresyon, obsesyonizm ya da yıkıcı davranışlar şeklinde dışa vurabilir. Bu semptomları Frankl (2007: 21), kitle nevrotik üçlemesi olarak adlandırarak depresyon, saldırganlık ve madde bağımlılığı başlıkları altında toplamaktadır.

Gerek ergenlik döneminde gerekse ilerleyen yıllarda çeşitli varoluşsal engellemeler söz konusudur. Frankl (2013: 120) insan davranışlarını yönlendiren geleneklerin hızla azaldığı son gelişme döneminde insanlığın, büyük bir kayıpla yüz yüze kaldığını vurgulamaktadır. Bu kayıp, hiçbir içgüdünün ya da geleneğin ona ne yapması gerektiğini söylememesi durumudur. Öyleki bazen birey neyi arzu ettiğini bile bilmez. Bunun yerine ya diğer insanların yaptığı şeyleri arzular (uydumculuk) ya da toplumun kendisinden yapmasını istedikleri şeyleri yapma eğiliminde olur (totalitercilik). Her iki durum da bireyin evrensel değerleri sorgulama süzgecinden geçirerek içselleştirmesine engel teşkil etmektedir. Toplumun gidişatı kolayca bireyi yönlendirebilmekte, doğru ya da yanlış davranışlar sorgulanmaksızın kabul edilmektedir.

Modern dönemdeki ilerlemelerin insanların ilgi odağını, görünmeyen dünyadan görünen dünyaya kaydırma eğilimi de varoluşsal bir boşluğa sebep gösterilebilir (Eucken, 2000: 26). Artık birey yalnızlığı içerisinde üstlenmek, yerine getirmek zorunda olduğu görevlerle baş başadır (Öcal, 2010: 314). İnsanı yalnız çalışmaya ve daha fazlasını elde etmeye odaklamakta olan modern dünyanın beklentileri ve ona yüklediği görevler, psikolojik anlamda doyum sağlamadığını ve yeterince iç huzur yaratamadığını, bu nedenle de para, güç, haz üçgeninde sıkışıp kalan ruhun feryadını duymamak için birey, kendisine sürekli olarak farklı ve yeni meşguliyetler üretmekte olduğunu söyleyebiliriz. Frankl (2007), “*Duyulmayan Anlam Çılgınlığı*” olarak isimlendirdiği kitabında ruhun bu feryadını örneklerle, bilimsel çalışmalarla gözler önüne sermektedir. Ayrıca “pazar günü nevrozu” adını verdiği bir durum, varoluşsal engellenmenin açık bir örneği olarak oldukça dikkat çekicidir. Bu nevroz; hafta içinin yoğun işlerinin telaşından sıyrılan ve kendi içlerindeki boşluğun belirginleşmesiyle yaşamlarının anlamdan yoksun olduğunun farkına varan insanların, yaşamış olduğu tatil depresyonunu ifade etmektedir. Frankl (2013: 121) birçok intihar olayını da bu varoluşsal boşlukla ilişkilendirmektedir.

Anlam isteminin harekete geçmesi yalnızca uç durumlara bağlı olarak gerçekleşmemektedir. Çeşitli alanlarda bolluk, ferahlık gibi durumlar da anlam istemi için tetikleyici olabilmektedir. Özellikle boş zaman bolluğu zamanın ve hayatın anlamını sorgulama bağlamında bireyi anlam arayışına sürükleyen önemli etkenler arasında görülmektedir. Teknolojik imkanlarla birlikte iş gücüne ihtiyacın azalmasıyla işsizliğin artması da Frankl tarafından irade dışı boş zaman bağlamında özel bir nevroza sebep olarak gösterilmektedir (Frankl, 2013). Vaktin yoğun olarak dolu olması ve varo-

luşsal sorgulamalara vakit ayrılmaması bir sorun olduğu gibi işsizlik ya da boş vakit de anlamsızlık duygusunu körükleyen bir faktör olabilmektedir.

Varoluşsal boşluk kendini zaman zaman başka kılıflar altında da gösterebilmektedir. Bazen karşılanamayan anlam istemi; para istemi, güç istemi gibi temsili bir yolla dengelenmeye çalışılır. Bir başka durumda anlam isteminin yerini haz isteminin aldığı da görülebilir (Frankl, 2013). Anlam boşluğunun yoğunluğu ölçüsünde para, güç ve haz isteminin karşılanma şekilleri meşru olmayan yollara doğru kaymaktadır. Frankl (2013) cinsel libidonun varoluşsal boşluk durumunda serpilip yayıldığını ifade etmektedir. Bu varoluşsal boşluk içerisinde cinsel libido aşırı gelişme göstermektedir (hipertropi) ve bu aşırı gelişme sağlıklı cinsel yaşantı eğilimini artırır (Gigler, 1985; Frankl, 2007). Burada söz konusu cinsel yaşantının sağlıksızlık ölçütü bireyin yaşantısıyla örtüşmemesi ve tamamen haz ilkesi üzerine gelişmesidir. İnsan davranışını açıklamaya çalışan egemen güdü teorilerinin ortaya atmış olduğu gibi insanın temel amacı ihtiyaçlarını gidermek, itki ve içgüdülerini doyurmak, böylece iç dengeyi korumak değildir. İnsan daha çok, gerçekleştirilecek bir anlam dolayısıyla kendi ötesine uzanabilmeyi amaçlar (Frankl, 2007: 70).

Varoluşsal engellenmenin bir başka alt boyutu da özgürlük ve sorumluluk algısıdır. Modernizmle birlikte özgürlüğe de farklı anlamlar yüklenildiği görülmektedir. Modern dünyada canının her istediğini yapmak ve bunu yaparken hazları pahasına diğer insanların uğrayabileceği zararları düşünmemek dahi özgürlük tanımları içerisinde değerlendirilebilmektedir (Tarhan, 2012: 58). Bu özgürlük algısı; televizyon programları, diziler ve sosyal medya araçlarıyla toplum içerisinde özellikle gençler arasında sahiplenilmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak değerlerin gözardı edildiği ve yıkıcı davranışların ortaya koyulduğu durumlarda “özgürlük” kavramı insanlar için bir savunma mekanizması haline alabilmektedir. Bu yüzden de ahlaki değer problemi, günümüz toplumlarının en önemli sorunlarından birisi haline gelmiştir (Turan, 2014: 676). Genç bireyler sorumluluk isteyen girişimlerden kaçınma eğilimi göstermektedir. Avcı, (2006: 850) üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakışını anlamaya yönelik yapmış olduğu çalışmasında sorumluluk isteyen aile kurumunun giderek genç bireyler için kıymetini kaybettiğini anket çalışması verilerine dayanarak ifade etmektedir.

Sorumluluk çerçevesinde yaşanmadıkça özgürlüğün, kötüye kullanılma tehlikesinin ortaya çıkacağı açıktır (Frankl, 2007: 75). Bu durumda

“özgürlük” kavramının da iyi anlaşılması kaçınılmaz olacaktır. Varoluşçu bir yaklaşımla özgürlük, sürüklenme yerine sorumluluğu içeren bir tutum durumuna gelmektedir. Bir başka deyişle vicdan sahibi olmayı vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, Marie von Ebner Eschenbach’ın “Kendi iradenin efendisi ve vicdanının kölesi ol” ifadesiyle açıkça anlatılmaktadır (Frankl, 2014). Yani haz ilkesi doğrultusunda sınırsız bir özgürlük algısı, evrensel değerleri bir sınır olarak görmekte ve o sınırları aşmayı ise “özgürlük” olarak tanımlamaktadır. Bu açıklamalardan sonra vicdan; değer ve logoterapinin sunmuş olduğu ruhsal bilinçdışı kavramlarına kısaca temas etmekte yarar görülmektedir.

Aşkın Değerler ve Vicdan

Son zamanlarda eğitimciler ve psikolojik hizmet sağlayan uzmanlar, sosyal uyum ve ruh sağlığı başlıkları altında ahlaki değerlerin de irdelenmesi gerektiğini iyiden iyiye vurgulamaktadırlar (Kohlberg, 1966: 2). Eğitim sistemlerin tümünde değer ve ahlak eğitimi, birçok yönüyle eğitim öğretim müfredatının gizil içerikleri halindedir (Ryan, 1986: 228). Her ne kadar ahlak ve değer kaygısı, son zamanlarda eğitim ve psikoloji gündemini eskiye oranla daha ziyade meşgul ediyor sa da insanlık tarihi kadar eski bir olgu olduğunu söylemek mümkündür. Aristo, Konfiçyus gibi birçok düşünür “Çocuklarımızın nasıl yetişkinler olmasını istiyoruz?”, “Onları hangi şekilde daha iyi eğitebiliriz?”, “Daha iyi insanlar olmalarını nasıl sağlayabiliriz?” gibi sorular üzerine düşünmüşler ve kendilerince yorumlarda bulunmuşlar (King, Thomas, Habermas, Templer, & Tangen, 2014).

Değerlerin genel olarak; bireye amaç ve yön tayin etme, bireysel ve toplumsal eylemlerin temellerini ve genel yönünü belirleme, doğru-yanlış; haklı-haksız, hoş giden ve gitmeyen, ahlaki olan ve olmayanı belirlemeye yardım etme gibi işlevleri vardır (Uysal, 2004: 216; Ryan, 1986: 228). Karalarımız bu işlevlerin sonucu oluşmaktadır. Bu bağlamda nitelikli değerlere sahip bireylerin vatandaşlık sorumlulukları konusunda da daha duyarlı bir yapı arz edeceği söylenebilir (Althof & Berkowitz, 2006: 495). Çünkü evrensel değerler, kendi hakkını korumakla birlikte özellikle kamu hukuku konusunda da duyarlı olmayı, başkalarının hakkına doğrudan ya da dolaylı olarak tecavüz etmekten kaçınmayı gerektirir.

Günümüzde ahlak ve değerler sisteminin öğretimi konusuna oldukça önem verildiği görülüyorsa da uygulanması konusunda fazla mesafe katedilemediği görülmektedir (Pring, 2001: 101). Aslında değerler, bilgi düzeyinde kalmakla yetinmeyip, duygu ve heyecanlarla anlam kazanıp davranışla-

ra dönüşen bir yapı sergilemelidir. Bu durum sadece bilinen ve öğrenilen bir değerın ötesinde, birey için anlam ifade eden ve duygusal dünyasında da karşılığı olan değerlerin tanımlanmasını gerekli kılmaktadır.

Yalnız bilgi düzeyinde olmayan hatta bir yönüyle duyuları aşan değerler vardır ki “aşkın değerler” olarak adlandırılmaktadır (Bolay, 2004: 61). Frankl (2014: 19), bu konuda vicdanı temel alan “tinsel biliçdışı” kavramını ortaya koymaktadır. Frankl (2014), “tinsel biliçdışı” kavramıyla; bilinçdışının yalnız dürtüsel değil tinsel bir öğesinin de olduğu iddiasını ortaya atmaktadır. Ona göre insan varlığının varoluşsal anlamda büyük ve gerçek kararları çoğu kez düşünülmezsizin alınmıştır, yani bilinçdışıdır; daha açık ifadeyle kökeninde vicdan bilinçdışına iner. Frankl (2014)’e göre bilinç olanı; vicdan ise olması gerekenleri kavrar. Nitekim çoğumuz doğruyu yanlıştan ayırabildiğimiz halde yapılmaması gerektiğini bildiğimiz davranışları sürekli tekrarlamaktayız (Helmstetter, 1996). Şüphe yok ki, bu durum, değerlerin içselleştirilmesiyle yakından ilişkilidir. Logoterapi bu içselleştirmenin, değerlerin birey için anlamlı hale gelmesiyle mümkün olabileceğini iddia etmektedir. Bu bağlamda değerlerin teorik olmaktan çok amelî/pratik bir yapı arz ettiğini ifade etmekte yarar vardır (Bolay, 2004: 60). Ersanlı (2012: 171), değer ve değerlerin birey için ifade ettiği anlamı “Değerlerin Değeri” başlıklı bir makalesinde şu şekilde yorumlamıştır:

“Değer deyince ne anlıyoruz? Değeri nasıl tanımlayabiliriz? Ya da nedir değer? Değer uğruna fedakarlık yapılan her şeydir. Değer bir kıymet ifadesidir. Bir şeyin azlığı ya da bulunmazlığı o şeye kıymet katmıyor. O şeye duyulan özlem, yüklenen anlam ve uğruna yapılan fedakarlıktır o şeyi değerli kılan. Anlaşıyor ki bir şeyin değeri ona verilen önem kadar olmaktadır. Önemsiz ve anlamsız olan, kazanılması için emek harcanmayan değerli olduğunu söyleyemeyiz.”

Sorumluluk, anlam, değer gibi bütün bu kavramların birleştiği yerde vicdan ve aşkın değerlere temas da bir gereklilik halini almaktadır. Ersanlı (2012: 171), aşkın değerden kaynaklanmayan değerlerin saman alevi gibi olduğunu ifade etmektedir. Benzer olarak Frankl (2014: 72); manevi yaşantıların temel amacının hastalıklardan korunmak ve ruhsal anlamda iyileşmek olmadığını, fakat bununla birlikte insanlara başka hiçbir yerde bulamayacakları güven, korunma ve bağlanma hissi vererek sonuçları bakımından psikohijyenik ve neredeyse psikoterapik bir etki oluşturduğunu ifade etmektedir. Nitekim Çamur (2014: 669), gençlikte dindarlık ve yaşamın anlamı ilişkisini araştırdığı araştırmasının sonuçlarında kendini ol-

dukça dindar olarak tanımlayan katılımcıların; dine ilgisiz, biraz dindar ya da dindar olarak tanımlayanlara göre yaşamı daha anlamlı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Wnuk & Marcinkowski (2014), manevi yaşantıların psikolojik iyi oluş ve ümitli olmaya olumlu yönde katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak insanların aramış olduğu anlamı bulmasında manevi yaşantıların oldukça önemli olduğunu ve bu anlamın sonucu olarak davranışlardan kolaylıkla sıyrılıp sağlıklı değerlerle donanabileceğini söylemek mümkündür (Şanlı, 2014: 746).

Buraya kadar varoluşsal boşluk ve anlam isteminin karşılanamamasının değerler problemine hangi açılarla yol açtığı özellikle logoterapi odaklı literatür bağlamında tartışıldı. Bu aşamada yine logoterapi bakış açısıyla değerler sorununun birey ve toplum bazında sağaltımına yönelik çözüm önerileri tartışılacaktır.

Hayatın Anlamı ve Değerler

Frankl (2007: 15), geleneksel psikoterapi yöntemlerinin çeşitli davranış bozukluklarını ortadan kaldırmada başarılı olduğunu takdir etmekle birlikte bunun bireydeki anlam boşluğunu gidermeye yetmediğini vurgulamaktadır. Özellikle sosyo-ekonomik durumun iyileşmesi halinde mutluluğun yaygınlaşacağı kanısının bir yanılsamadan öteye geçmediğini refah düzeyi yüksek ülkelerdeki intihar oranlarının da oldukça yüksek olduğu paradoksuyla ortaya koymaktadır. Bu durumda yaşam için mücadeleye gerek duyulmayacak şekilde refahla bulunduğu birey daha önce duymadığı anlam çılgınlığını duymaya başlar: Ne için yaşam?. Frankl bu tezine bir başka delil olarak da zor, hatta ürkütücü koşullar altında mutlu olan insanların varlığını göstermektedir. “İnsanın Anlam Arayışı“ adlı kitabında bu anlayışını destekleyecek toplama kamplarında geçen birçok yaşantı örneğine yer vermektedir.

Bu düşünce diğer terapi yöntemlerinin savunduğu “terapi yoluyla anlam” düşüncesini savunan geleneksel psikoterapilerin tersi bir anlayışa sahiptir (Frankl, 2007: 14). Bilinç ya da bilinçdışı düzeyinde her tür psikoterapinin insan kavramını ele alırken insan olguları boyutunu da değerlendirmesi gerektiğini söyleyen Frankl (2007: 10), böyle olmadığı takdirde çağın anlamsızlık, kişiliksizleşme, insansızlaşma (dehümanizasyon) gibi rahatsızlıklarıyla başa çıkmanın mümkün olmadığını iddia etmektedir. Bu doğrultuda logoterapide Frankl, insanın anlam kaybıyla başa çıkması gerektiğini öne sürer (Johnson, 1968: 123). Frankl (1966) anlam kavramının insan olmanın getirmiş olduğu ortak değerlere işaret ettiğini ifade etmektedir (Frankl, 1966).

Her yaşam durumunun benzersiz olduğundan yola çıkılarak her yaşam için anlamın da benzersiz olacağı sonucuna ulaşılır (Frankl, 2007: 34). Dolayısıyla geleneklerle aktarılan anlamın evrensel bir anlam olarak tanımlanabilen “değerler” olduğunu ifade etmekte yarar vardır. Geleneklerle aktarılan değerler toplumsal anlam adına önemli olmakla birlikte her birey benzersiz yaşam anlamı için bizzat kendisi keşif yapmak durumundadır. Çünkü bu anlam geleneklerle ilintili olabilir fakat geleneklerden bağımsız bir anlam olgusudur. Bu durumu Frankl (2007: 35) “...bütün evrensel değerler ortadan tamamen kalksa bile, benzersiz anlamların keşfi mümkün olacaktır.” diye ifade etmektedir.

Logoterapiye göre yaşamın anlamı genel olarak üç farklı yolla keşfedilebilir: a) Bir eser ya da bir iş ortaya koyarak, b) Bir insanla etkileşerek ya da anlamlı bir yaşantı geçirerek, c) Kaçınılmaz acıya yönelik bir tavır geliştirerek (Frankl, 2013). Yaşamda anlam bulmanın ikinci yolunda anlamlı yaşantıdan kastedilen şeyler; iyilik, doğruluk, güzellik, doğayı ve kültürü yaşamak ve en önemlisi de insanı yaşamaktır (Frankl, 2013).

Genel olarak Frankl (2013: 92), önemli olanın yaşamdan ne beklendiği değil, yaşamın biz insandan ne beklediği sorusuna yanıt bulmak olduğunu vurgulamaktadır. Hayatın anlamının sorgulanması; “Hayatın anlamı nedir?, Benim hayatımın anlamı nedir?, Neden yaşıyoruz?, Neden buraya konduk?, Ne için yaşıyoruz?, Eğer ölmeliysek ve hiçbir şey kalıcı değilse yaşamamızın ne anlamı var?” gibi birçok farklı soru yoluyla bireyin dünyasında yer edebilir (Yalom, 1999). Hayatın anlamının bulunmadığı durumlarda ise sorumluluğun, sevmenin, adaletin, ailenin, yani genel olarak değerlerin de bir anlamı yoktur. Birey için her şey anlamsızdır ve ona verilen ömür içerisinde kimi zaman haz, kimi zaman para, kimi zaman güç kazanmakta arar anlamı. Böylece kısır bir döngü gibi değerler, bireyin gözünde günden güne anlamını yitirir. Varoluşsal boşluk içerisinde ruhunun derinliklerinden gelmekte olan anlam çığlığını duymadığı ve ona kulak vermediği için anlamsızlık duygularıyla boğuşmak zorunda kalır.

Görüldüğü gibi logoterapi, anlam odaklı bir yaklaşım sergilemektedir. Bu bağlamda yaşama dair anlam duygusunun niteliği, değerlere yönelik duyarlılığın da belirleyicisi olarak görülmektedir. Bir başka deyişle bireysel ve toplumsal bazda yaşanan anlam erozyonu, varoluşsal bir boşluğun ve anlam kaybının habercisi olarak değerlendirilmektedir. Bu derlemenin ardından aşağıda makaleden elde edilebilecek sonuç ve öneriler özetlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

- Bu makalede varoluşsal boşluğun değer yıkımına nasıl yol açtığı ve hayatın anlam kazanmasıyla değerlerin nasıl kazanıldığı logoterapi odaklı literatür bağlamında tartışılmıştır. Özet olarak;
- Varoluşsal sorgulamanın en yoğun yaşandığı gençlik dönemine dikkat çekilmiştir. Bu dönemdeki bireyler varoluşsal boşluk sonucu değerlerin anlamsızlaşması konusunda risk grubunda yer aldığı;
- Alkolizm, madde bağımlılığı, saldırganlık gibi hem bireysel hem toplumsal hayata zarar verici olumsuz eğilimlerin, varoluşsal boşlukla ve anlamsızlık duygusuyla kuvvetli ilişkilerinin bulunduğu,
- Geleneklerin ve geleneğe yüklenen anlamın azalmasıyla; doğru ve yanlışın, hak ve haksızlığın, değer ve değersizliğin ne olduğuna dair toplumsal birikimlerden yararlanma imkanının da azaldığı ve bu durumun anlam boşluğuna nasıl zemin oluşturduğu,
- Modernizmin bütün olumlu ilerlemelerinin yanı sıra bireyi mekanikleştirmesi; para, haz ve güç üçgeninde ruhun anlam ihtiyacını bireye hissettirmemesinin varoluşsal boşluğa sürükleyen farklı bir etken olduğu;
- Modernizmle birlikte işgücüne olan ihtiyacın azalması; teknolojik imkanların artması, oluşan işsizlikle boş zamanların etkili şekilde değerlendirilememesinin de anlamsızlık duygusunu pekiştirdiği;
- Sağlıklı olarak gelişmeyen özgürlük ve sorumluluk algısının da varoluşsal bir boşluk için zemin hazırladığı;
- Vicdanın; değerlerin içselleştirilmesinde, anlamlandırılması ve yaşanmasında oldukça önemli olduğu literatür bağlamında değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar bağlamında aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir.

Öneriler

- Gençlik döneminde varoluşsal boşluğun bir yansıması olarak riskli davranışlar sergileyen gençlere logoterapi ve anlam odaklı yaklaşımlar doğrultusunda çalışmalar yapılabilir. Daha da önemlisi bu döneme gelene kadar her bir gelişim basamağında ailede ve okulda anlam duygusu kazandıracak etkinliklere yeterince yer verilmesi;
- Alkol, madde bağımlılığı ve saldırganlık gibi sağlıksız eğilimlerde, direk semptomu gidermeye yönelik yaklaşımlar yerine, arkasındaki

varoluşsal boşluğu giderecek anlam odaklı yaklaşımlara önem verilmesi,

- Geleneklerden evrensel değerlerle doğru orantılı ve dolayısıyla bireysel ve toplumsal hayata yararlı olanların bireylere aktarımı için okul ve aile bazında çalışmalar yapılması,
- Toplumların geleceğe güvenle bakabilmesi için “Ben kimim?” sorusuna verilebilecek cevapların yaşamda anlam arayışı içinde şekillenmesi gerektiği kadar, “Biz kimiz?” sorusuna verilebilecek cevaplarında yaşamda bir anlam arayışı ile oluşturulması,
- Teknoloji ve sanal oyun bağımlılığı gibi boş zaman etkinliğinin ötesinde bağımlılık hali alan durumlarda anlam odaklı yaklaşımların merkeze alınması,
- Özgürlük ve sorumluluk ilişkisinin sağlıklı şekilde kavranmasına yardımcı olacak etkinliklere yer verilmesi,
- Değer eğitiminde bilgi düzeyinde kalmayacak, manevi yaşantılarla vicdani duyguları harekete geçirecek etkinliklere yeterince ağırlık verilmesinin yerinde olacağını önerebiliriz.

KAYNAKÇA

ALTHOF, W., & BERKOWITZ, M. W., “Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education”, **Journal of Moral Education**, 4(35), December, 2006.

Amerikan Psikiyatri Birliği, **DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı**, (E. Köroğlu, Çev.), Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2005.

ANTHIS, K. S. - DUNKEL, C. S. - ANDERSON, B., “Gender and Identity Status Differences in Late Adolescents’ Possible Selves”, **Journal of Adolescence**, 27, 2004.

ARSLAN, E., **Bağlanma Stilleri Açısından Ergenlerde Erikson’un Psikososyal Gelişim Dönemleri ve Ego Kimlik Süreçlerinin İncelenmesi**, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2008.

ARSLAN, E. - ARI, R., “Erikson’un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlama, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19(53), 2008.

ATAK, H., “Kimlik Gelişimi ve Kimlik Biçimlenmesi: Kuramsal Bir Değerlendirme”, **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry**, 3(1), 2011.

AVCI, N., “Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu** (s. 821-851), DEM Yayınları, İstanbul, 2006.

BALKAYA, A., **Lise Öğrencilerinin Kimlik Duygusu Kazanım Düzeylerinin Bazı Kişisel-Sosyal ve Ailesel Nitelikler İle Suç Davranışı Düzeyi Bakımından İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

BERMAN, A. M. - SCHWARTZ, S. J. - KURTINES, W. K. - BERMAN, S. L., “The Process of Exploration Indentity Formation: the Role of Style and Competence”, **Journal of Adolescence**, 24, 2001.

BERZONSKY, M. D. - ADAMS, G. R., “Reevaluating the Identity Status Paradigm: Still Useful after 35 years”, **Developmental Review**, 19, 1999.

BOLAY, S. H., “Aşkın Değerler Buhranı”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu** (s. 55-69), DEM Yayınları, İstanbul, 2004.

BUSCH, H. - HOFER, J., “Identity, Prosocial Behavior, and Generative Concern in German and Cameroonian Nso Adolescents”, **Journal of Adolescence** (34), 2011.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., **Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı** (13. Baskı b.), Pegem Akademi, Ankara, 2011.

CEYHAN, E., “Problemlili İnternet Kullanım Düzeyi Üzerinde Kimlik Statüsünün, İnternet Kullanım Amacının ve Cinsiyetin Yordayıcılığı”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 10(3), 2010.

CROCETTI, E. - JAHROMI, P. - MEEUS, W., “Identity and Civic Engagement in Adolescence”, **Journal of Adolescence**, 35, 2000.

ÇAMUR, Z., “Gençlikte Dindarlık ve Yaşamın Anlamı İlişkisi” **Gençlik ve Kültürel Mirasımız** (s. 665-671), Ceylan Ofset, Samsun, 2014.

ÇELEN, N. - KUŞDİL, E., “Parental Control Mechanisms and Their Reflection to Identity Styles of Turkish Adolescents”, **Paideia**, 19(42), 2009.

DEMİR, H. K. - DEREBOY, F. - DEREBOY, Ç., “Gençlerde Kimlik Bocalaması ve Psikopatoloji”, **Türk Psikiyatri Dergisi**, 20(3), 2009.

DEMİR, İ., “Kimlik İşlevleri Ölçeği: Türkçe Geçerlik ve Güvenirliği” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 11(2), 2011.

DEREBOY, F., **Kimlik bocalaması: Anlamak, Tanımak, Ele Almak**, Özmert Ofset, Malatya, 1993.

DEREBOY, F. - ÇELEN, N., **Türk Gençlerinde Kimlik Gelişimi ve Kimlik Sorunları**, M. Eskin, Ç. Dereboy, H. Harlak, & F. Dereboy içinde, “Türkiye’de Gençlik: Ne Biliyoruz, Ne Bilmiyoruz?” (s. 83-120), Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği Yayınları, Ankara, 2012.

DEREBOY, F. - DEREBOY, Ç. - COŞKUN, A. - COŞKUN, B., “Özdeğer Duygusu, Öz İmgesi ve Kimlik Duygusu II (Bir Kimlik Duygusu Değerlendirme Aracına Doğru - Ön Çalışma)”, **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 1(2), 1994.

DOĞAN, İ., “Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu** (s. 616-633), DEM Yayınları, İstanbul, 2006.

ELKIND, D., “Erik Erikson: İnsanda Gelişimin Sekiz Evresi. (A. Dönmez, Dü.)”, **Dialogue**, 11(1), 1978.

ERIKSON, E. h., **Identity: Youth and Crisis**, W.W. Norton Company, New York, 1968.

ERSANLI, K., **Davranışlarımız**, Eser Ofset Matbaa, Samsun, 2010.

ERSANLI, K., **Davranışlarımız**, Birleşik Dağıtım Kitabevi, Ankara, 2012a.

ERSANLI, K., **Benliğin Gelişimi ve Görevleri (3 b.)**, Tarcan Matbaa Yayıncılık, Ankara, 2012b.

ERSANLI, K., **Düşündüklerim Paylaştıklarım**, Tarcan Matbaa Yayıncılık, Samsun, 2012c.

EUCKEN, R., **Yaşamın Anlamı ve Değeri**, (A. Karasulu, Çev.), İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2000.

FRANKL, V. E., “What is Meant by Meaning?”, **Journal of Existentialism**, 7(25), 1966.

FRANKL, V. E., **Duyulmayan Anlam Çılgılığı**, (S. Budak, Çev.), Öteki Ajans, İstanbul, 2007.

- FRANKL, V. E., **İnsanın Anlam Arayışı**, Okyanus Yayınları, İstanbul, 2013.
- FRANKL, V. E., **Psikoterapi ve Din**, (V. Atayman, Çev.), Say Yayınları, İstanbul, 2014.
- GEÇTAN, E., **Varoluş ve Psikiyatri**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999.
- GIGLER, M. R., **The Meaning of Love in Viktor Frankl's Logotherapy**, Doctorate Thesis, University of Pittsburgh, Pittsburgh, 1985.
- HAKOLA, R., "Erik H. Erikson's Identity Theory and the Formation of Early Christianity", **Journal of Beliefs & Values**, 30(1), 2009.
- HELMSTETTER, S., **Bizi Biz Yapan Seçimlerimiz**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1996.
- JOHNSON, P. E., "The Challenge of Logotherapy", **Journal of Religion and Health**, 7(2), 1968.
- JOSHI, C. - MARSZALEK, J. M. - BERKEL, L. A. - HINSHAW, a. A., "An Empirical Investigation of Viktor Frankl's Logotherapeutic Model", **Journal of Humanistic Psychology**, 2(54), 2014.
- JUNG, C. G., **İnsanın Kendisini Anlaması**, A. Schopenhauer, W. F. Schiller, C. G. Jung, & E. Spranger içinde, "Kişilik Oluşumu ve Sorunları", (M. S. Erer, Çev., s. 29-59), İz Yayıncılık, İstanbul, 2005.
- KALAYCI, Ş., **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, (5. Baskı b.), Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2010.
- KARABEKİROĞLU, K., **Anne-Babalar İçin Ergen Ruh Sağlığı Rehberliği**, Say Yayınları, İstanbul, 2009.
- KEYBOLLAHI, T. - MANSOOBIFAR, M. - MUJEMBARİ, A. K., "The Relationship Between Identity Statuses and Attitudes Toward Intimately Relations Considering the Gender Factor", **Social and Behavioral Sciences**, 46, 2012.
- KILIÇ, M., **Gerçek Yaşam Tadında: Gelişim Dönemleri-II**, Pegem Akademi, Ankara, 2013.
- KING, F. L. - THOMAS, J. C. - HABERMAS, G. R. - TEMPLER, D. I. - TANGEN, K., "The Relationship of Religious and Existential Variables to Scores on the Animal-Human Continuity Scale", **Journal of Psychology and Christianity**, 3(33), 2014.

KOHLBERG, L., “Moral Education in the Schools: A Developmental View”, **The School Review**, 1(74), 1966.

KÖKER, S., **Kimlik Duygusunun Kazanılması Açısından Ergenlerin, Genç Yetişkinlerin, Yetişkinlerin Karşılaştırılması**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 1997.

KÖKNEL, Ö., **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1999.

KÖYLÜ, M., “Küresel Bağlamda Değerler Eğitime Duyulan İhtiyaç”, **“Değerler ve Eğitimi” Uluslararası Sempozyumu**, (s. 287-311), DEM Yayınları, İstanbul, 2006.

KROGER, J., “A Longitudinal Study of Ego Identity Status Interview Domains”, **Journal of Adolescence**, 11(1), 1988.

KROGER, J. - MARTINUSSEN, M. - MARCIA, J. E., “Identity Status Change During Adolescence and Young Adulthood: A meta-Analysis”, **Journal of Adolescence**, 33, 2010.

KULAKSIZOĞLU, A., **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998.

LUYCKX, K. - GOOSSENS, L. - SOENENS, B. - BEYERS, W. - VANSTEENKISTE, M., “Identity Statuses Based on 4 Rather Than 2 Identity Dimensions: Extending and Refining Marcia’s Paradigm”, **Journal of Youth and Adolescence**, 34(6), 2005.

LUYCKX, K. - SOENENS, B. - GOOSSENS, L. - VANSTEENKISTE, M., “Parenting, Identity Formation, and College Adjustment: A Mediation Model with Longitudinal Data”, **Identity: An International**, 7(4), 2007.

MANSOOBIFAR, M. - MUJEMBARI, A. K. - KEYBOLLAHI, T., “The Correlation Between Identity Status and Loving Elements (Intimacy, Commitment, Passion)”, **Social and Behavioral Sciences**, 46, 2012.

MARCIA, J. E., “Identity in Adolescence”, J. Adelson içinde, **Handbook of Adolescent Psychology**, (s. 159-187), Wiley, New York, 1980.

MEESUS, W. - OOSTERWEGEL, A. - VOLLEBERGH, W., “Parental and Peer Attachment and Identity Development in Adolescence”, **Journal of Adolescence**, 25, 2002.

MEHMEDOĞLU, A. U., “Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, (s. 799-817), DEM Yayınları, İstanbul, 2006.

- MEIER, A., **Frankl's "Will to Meaning" as Measured by the Purpose in Life Test in Relation to Age and Sex Differences**, Master of Arts Degree, University of Ottawa, Psychology, Ottawa, Canada, 1973.
- MORSÜNBÜL, Ü., **Ergenlikte Kimlik Statülerinin Bağlanma Stilleri, Cinsiyet ve Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.
- MORSÜNBÜL, Ü., **Ergenlikte Özerkliğin ve Kimlik Biçimlenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.
- MORSÜNBÜL, Ü. - ÇOK, F., "Kimlik Gelişiminde Yeni Bir Boyut: Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması", **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 5(40), 2013.
- NOSER, A. E. - ZEIGLER-HILL, V. - J. K. - BESSER, A. - EWING, T. D. - SOUTHARD, A. C., "Dark and immoral: The Links Between Pathological Personality Features and Moral Values", **Personality and Individual Differences**, (75), 2015.
- OFLAZOĞLU, F., **Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerde Kimlik Statülerinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir, 2000.
- OSKAY, G., "Davranışı Kontrol Altına Alma (Self-Monitoring) İle Kimlik Gelişimi Arasındaki İlişki", **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 2(10), 1998.
- OSKAY, G., "Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeğinin (Extended Objective Measure of EGO Identity Status)-EOM-EIS'in Türkçe'ye uyarlanması Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları", **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 2(9), 1998.
- ÖCAL, O., "Varoluşsal Sorunlar, Birey ve Yeni Hayat", **TÜBAR**, XX-VIII, 2010.
- ÖZCAN, C. T. - DURUKAN, İ., "Erkek Ergenlerde Kimlik Duygusu Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi", **TAF Preventive Medicine Bulletin**, 10(2), 2011.
- ÖZCAN, K., **Duygusal İstismar**, Yüksek Lisans Tezi, Enstitü, PDR, Samsun, 2009.

ÖZGÜNGÖR, S. - KAPIKIRAN, N. A., “Erikson’un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeklerinin Türk Kültürüne Uygunluğunun Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Ön Bulgular”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 4(36), 2011.

PEKŞEN SÜSLÜ, D., **Çalışan ve Öğrenci Ergenlerde Kimlik Duygusu Kazanımının Araştırılması**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2002.

PRING, R., “Education as a Moral Practice”, **Journal of Moral Education**, 2(30), 2001.

PULKKINEN, L. - KOKKO, K., “Identity Development in Adulthood: A Longitudinal Study”, **Journal of Research in Personality**, 34, 2000.

RYAN, K., “The New Moral Education” **The Phi Delta Kappan**, 3(68), 1986.

SADİ, E., **Ergenlerin Kimlik Oluşturma Sürecine Televizyon Programlarının Etkileri (Denizli İli Tavas İlçesi Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

ŞAHİN, G., **Yetiştirme Yurdunda ve Ailesinin Yanında Yaşayan Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Kimlik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2009.

ŞANLI, E., “Manevi Eğitimin Gençlerde Riskli Davranışları Azaltmaya Etkisi” **Gençlik ve Kültürel Mirasımız Uluslararası Kongresi** (s. 741-747), Ceylan Ofset, Samsun, 2014.

ŞENCAN, H., **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlik**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.

ŞENOL, D. - MAZMAN, İ., “Gençlerin Kimlik Algılarına İlişkin Sosyolojik Bir Değerlendirme”, **Gençlik Araştırmaları Dergisi**, 1(2), 2013.

TARHAN, N., **Mesnevi Terapi**, Timaş Yayınları, İstanbul, 2012.

TAYLOR, R. - OSKAY, G., “Identity Formation in Turkish and American Late Adolescents”, **J Cross Cult Psychol**, (26), 1995.

TURAN, İ., “Gençlik Dönemi Ahlaki Sorunları Karşısında Ailede Karakter Eğitiminin Rolü”, **Gençlik ve Kültürel Mirasımız**, (s. 675-692), Ceylan Ofset, Samsun, 2014.

TÜRKBAY, T. - ÖZCAN, C. - DORUK, A. - SEKMEN, K., “Ergenlerdeki Kimlik Bocalaması Üzerine Cinsiyetin Etkisi”, **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 12(2), 2005.

UYSAL, V., “Yetişkinlikte Dindarlık ve Değerler: Dini Hayat, Değer Tercihleri ve Kadına Bakış Eğilimleri”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, (s. 215-239), DEM Yayınları, İstanbul, 2004.

VONDRACEK, F. W. - SCHULENBERG, J. - SKORIKOV, V. - GILLESPIE, L. K. - WAHLHEIM, C., “The Relationship of Identity Status to Career Indecision During Adolescence”, **Journal of Adolescence**, 18, 1995.

WNUK, M. - MARCINKOWSKI, J. T., “Do Existential Variables Mediate Between Religious-Spiritual Facets of Functionality and Psychological Wellbeing”, **J Relig Health**, 53, 2014.

YALOM, I., **Varoluşçu Psikoterapi**, (Z. İ. Babayiğit, Çev.), Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1999.

YÖRÜKOĞLU, A., **Çocuk Ruh Sağlığı**, Doğu Matbaası, Ankara, 1986.

ZEIGLER-HILL, V. - NOSER, A. E. - ROOF, C. - VONK, J. - MARCUS, D. K., “Spitefulness and Moral Values”, **Personality and Individual Differences**, (77), 2015.

DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE DÜŞÜNCELER: ARAŞTIRMALARIN BÜTÜNLEŞTİRİLMESİ

Kürşad YILMAZ*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmaların bir değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaca ulaşmak için Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili olarak yapılmış araştırmaların bulguları bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışma bir meta değerlendirme çalışmasıdır. Araştırmada 29 tez ve 12 makale incelenmiştir. Taramada “değerler eğitimi, değer eğitimi ve karakter eğitimi” kavramları kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler kullanılmıştır. Araştırmalarda en çok tarama modeli, deneysel yöntem ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Karakter eğitimi programlarının çok büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin davranışı ve akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Deneysel araştırmalarda verilen değer eğitimleri olumlu etki yapmış. Bu eğitimlerde şu konular yer almaktadır: Ahlaki olgunluk, çatışma ve saldırganlık eğilimi, sosyal problem çözme becerileri, sorumluluk, duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, sosyal beceri, toplam sosyal duygusal gelişim, empati, iletişim, işbirliği, kendini ifade etme. Değerler eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunları “aileden, öğretmenden ve diğer nedenlerden kaynaklanan sorunlar” olmak üzere üç başlıkta toplamak mümkün. Öğretmenlere göre karakter gelişiminde okul, öğretmen ve okul yöneticisi önemlidir; Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri önemli role sahiptir. En çok yapılan öneri mutlaka ailenin katılımının ve desteğinin sağlanması ve değerler eğitiminin daha sistemli hale getirilmesidir. Ayrıca, öğretmenlerin bu konuda model olması ve merkezi sınav sisteminin etkisinin azaltılması gerektiği de önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Türkiye, Meta Değerlendirme.

* Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, kursadyilmaz@gmail.com

OPINIONS ON VALUES EDUCATION: INTEGRATION OF THE RESEARCHES

ABSTRACT

The purpose of this study is to make an assessment of the scientific studies related to values education in Turkey. To achieve this purpose, the findings of the researches carried out in relation to the values education in Turkey was tried to integrate. The study is a meta-evaluation study. 29 theses and 12 articles were examined in this study. “Values education, value education and character education” concepts were used in the scanning. Descriptive analyses were used in the analysis of the data. Survey model, experimental methods and qualitative methods were used most in the researches. The great majority of the character education programs have a significant impact on the students’ behavior and academic achievement. Trainings of values education given in the experimental researches had a positive effect. The following topics take place in those trainings: Moral maturity, conflict and aggressiveness tendency, social problem-solving skills, responsibility, regulation of emotions, school readiness, social confidence, social skill, total social emotional development, empathy, communication, cooperation, and self-expression. It is able to collect the problems encountered in values education process under three titles as “problems arising from family, problems arising from teachers and problems arising from the other reasons”. According to the teachers in the character development school, teacher and school administrator are important; Social Studies, Visual Arts, Music and Physical Education courses have an important role. The most made recommendation is to certainly ensure the participation and the support of family and the systematization of the values education. In addition, it was also recommended that teachers should be a model in this regard and the necessity of reducing the impact of the central examination system.

Key Words: Values Education, Turkey, Meta-evaluation.

GİRİŞ

Değerler, değer eğitimi, kültür gibi konular özellikle pozitivist paradigmanın da etkisi ile uzun yıllar boyunca araştırma konusu edilmemiştir. Türkiye’de de birçok sosyal bilim alanında derin etkileri hissedilen pozitivist paradigma bu konuları araştırmaya değer bulmamıştır. Ancak son yıllarda pozitivist paradigmaya getirilen eleştirilerin artması Türkiye’de de sosyal bilimcilerin ve eğitimcilerin bu konulara olan ilgisini artırmıştır. Bu konular ile ilgili çalışmaların sayısı artsa da, bu çalışmaları yapan bazı araştırmacıların pozitivist paradigmadan tam olarak kurtulduklarını söylemek çok zordur. Örneğin örgüt kültürü ya da okul kültürü çalışmaları yürüten araştırmacılar bu konuyu nitel yöntemlerle çözümlenmek yerine, nicel veri toplama araçları ile çözümlenmeyi tercih etmişlerdir. Ancak bu durum bile önemli bir adımdır. Bu anlamda son yıllarda üzerinde önemle durulan, sık sık araştırma konusu edilen, bilimsel toplantılara konu olan kavramlardan biri de değerler ve değer eğitimidir.

Toplumlarda gözlenen değer aşınması ve kültürel yozlaşmaya bağlı olarak değerler ve değer eğitimi konusuna olan ilgi giderek artmaktadır. Artan ilgiye göre yapılan araştırma (Ekşi, 2003; Oğuz, 2012; Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014) ve düzenlenen etkinlik (DEM, 2004; DES, 2011; UADES, 2013) sayısında da önemli bir artış gözlenmektedir. Bu artışın popüler bir tarafı olsa da konuya olan ilginin artması ve dikkati çekmesi açısından önemli çalışmalar yapılmıştır. Değer eğitimi, karakter eğitimi, ahlak eğitimi gibi farklı adlarla kullanılan kavramın özü ahlak eğitimidir. Batı toplumlarında bu tür çalışmalar eskilere dayanmakta ve daha çok da kilise tarafından yapılmaktadır. Ancak 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıldönümü kutlamaları kapsamında hazırlanan “Yasayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)” bu işe daha planlı bir kimlik kazandırmıştır. UNESCO tarafından desteklenen bu eğitim, tüm dünya eğitimcilerinin ortak olduğu “Yaşayan Değerler Eğitimi” adlı bir eğitimidir. Demokrasi, adalet, özgürlük gibi evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında telkin yolu değil, ‘etkinlik temelli’ yaklaşımlar yaygın olarak kullanılmıştır. Ayrıca değerler eğitimine yönelik farklı yaş grubundaki öğrenci ve öğretmenler için materyaller geliştirilmiştir. “Daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım” isimli bu proje; “işbirliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik” olmak üzere 12 evrensel değere odaklanmıştır (MEB, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da MEB 2010 yılında yayınladığı bir genelge ile değerler eğitimini vurgulamıştır. Ayrıca illerde çıkarılan “Değerler Eğitimi Yönergesi” ile uygulama daha sistemli bir hale getirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı okullara gönderdiği genelgede şu ifadeler yer almaktadır:

“Eğitim sistemimiz öğrencilerimize; bilgi, beceri, tutum kazandırmanın yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip temel ve insani değerleri kazanmış iyi insan iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak görevini üstlenmiştir. Toplumsal hayatı oluşturan, insanları bir birine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında önemli bir etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilere aktarılması da değerler eğitimini oluşturmaktadır. Bakanlığımız değerlerimizi geliştirmeyi temel alan kültürel birikimimizi, 2003 yılından itibaren geliştirilen öğretim programlarına yansıtmıştır. Uygulamaya konulan programlarımızın temel öğeleri arasında değerlerimize de yer verilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerimizin bir taraftan yüksek düzeydeki kazanımlarımız olan değerlerimizi yaşamalarını sağlayarak toplumsal dayanışma ve bütünleşmeye katkı sağlamak, diğer taraftan da bu kazanımlarımızın gelecek nesillere aktarılmasındaki görevi yerine getirerek aratan ve değişen risk ve tehditlerden bireysel ve toplumsal korumayı sağlamak amaçlanmaktadır” (MEB, 2010).

On sekizinci Millî Eğitim Şûrasında da değerler eğitimine özel vurgu yapılmıştır. Kararların üçüncü bölümünde yer alan “Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi” başlığı altında değerler eğitimine vurgu yapan kararlar alınmıştır. Değerler eğitimine vurgu yapan ilgili maddeler şunlardır (TTKB, 2010):

- Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.
- Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmelidir.

- Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitimine yönelik, STK'larla iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmelidir.
- Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim-öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğrencilerin akademik başarıları yanında değerlerin oluşumunda önemli yeri olan duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ gelişimlerine yönelik de yatırım yapılmalıdır.

Aslında değer eğitimi adı ile yapılan çalışmalar, eğitimin en önemli amacı olan ahlaklı ve mutlu insan yetiştirme işinin özü ile ilgilidir. Ancak Türkiye’de eğitim insanileştirmekten daha çok formatlama süreci olarak işlediğinden, sistemin çıktuları ile ilgili önemli sorunlar sık sık dile getirilmektedir. Türkiye’de eğitim insanileşme, kendini bilme, kendini tanıma sürecinden çok teknik bir süreç olarak işlemektedir. Türk eğitim sisteminde okulun bir atölye, eğitimin de teknik bir süreç haline gelmesinin en önemli sebeplerinden biri son yıllarda artarak devam eden merkezi sınavlardır. Merkezi sınavlar öğrencileri sıraya dizmekte, etiketlemekte, hatta bazılarını eleyip sistemin dışına itmektedir. Tam da bu noktada insanı insan yapacak; çok yönlü gelişime katkı getirecek; kendini bilmesine ve tanınmasına yardım edecek olan “felsefe, sanat, spor, müzik” gibi derslere verilen önem gittikçe azalmaktadır. Yani okul ilim bilmeye de kendini bilmeye de katkı getirmemektedir. Topçu (2014: 10) 1960’lı yıllarda yazdığı çalışmalarda, ilkokul çocuğunun, bilgin aday olarak değil, olgun insan, ahlaklı insan aday olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bundan dolayı ilköğretimde kalbin terbiyesi (merhamet), ortaöğretimde aklın terbiyesi (adalet), yükseköğretimde ise ihtisaslaşma sağlanmalıdır. Topçu 1967 yılında yazmış olduğu bir yazıda “ahlak eğitimi” kavramına vurgu yapmakta ve ahlak eğitiminin “ruhi şahsiyetin, insanın insan olan yapısının, kalbine uygun olarak işlenmesi” olarak tanımlamaktadır (Topçu, 2014: 119). Gerekçe olarak da “insanın manevi yapısı düzenlenmedikçe, onun teknik bilgilerinin bir işe

yaramadığını, hatta faydalı olmaktan çok, zararlı olduğunu ileri sürmektedir (Topçu, 2014: 124).

Ancak okullar tek başına öğrencilere ahlak eğitimi verecek ya da çeşitli değerleri kazandırabilecek durumda değildir. Özellikle günümüzde aile, çevre, arkadaş grupları, kitle iletişim araçları, internet ve sosyal medya gibi birçok faktör bireyler üzerinde okuldan daha etkili olabilmektedir. Ancak okulların bu konudaki önemi de göz ardı edilmemelidir. Okullarda yapılan değer eğitimi çalışmalarında, insanoglunun duyduğundan daha çok gördüğünü yaptığı gerçeği mutlaka dikkate alınmalıdır.

Türkiye’de uygulanan değerler eğitimi programlarının etkililiği, değerler eğitiminin önemi, yaşanan sorunlar gibi konularda birçok araştırma yapılmıştır. Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş (2014) ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalıştıkları araştırmaya göre, öğretmenler değerler eğitimi en olumsuz etkileyen grup olarak “aile-çevre ile kitle iletişim araçlarını” görmektedir. Öğretmenler, “öğretmen, program ve okul-yönetim” değişkenlerinin de değerler eğitimi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, değerler eğitimi konusunda bilgilendirmelerin yapılması, aile-okul-öğretmen ilişkisinin geliştirilmesi ve program içeriklerinin yeniden düzenlenmesi gibi öneriler yapmaktadır.

Yüksel (2012) araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları konusunda yüksek bir algıya sahip olduğunu belirlemiştir. Sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler kendilerini diğer branşlara göre daha yeterli görüyorlar.

Özalp-Kaplan (2013) ise araştırmasında; öğretmenlerin konu ile ilgili önerilerine yer vermiştir. Öğretmenler, sadece değer eğitimine yönelik bir ders oluşturulması, değerlerle ilgili yeteri kadar kaynak ve materyal temin edilmesi, değer eğitiminin okul, aile, çevre işbirliği içerisinde yürütülmesine yönelik önerilerde bulunmuştur.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada (Kurtdede-Fidan, 2009) öğretmen adaylarının çoğunluğunun, değer öğretimi için en önemli şeyin değerlerin yaşanması olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Öğretmen adayları, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu, derslerimizin yapısının bilgi temelli olduğunu, bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve sorunlar yaşandığını, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığını belirtmişlerdir.

Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili araştırmaların değerlendirilmesi amacı ile bazı araştırmalar da (Baş ve Beyhan, 2012; Elbir ve Bağcı, 2013) yapılmıştır. Ancak bu araştırmalarda daha çok yöntemsel bir değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmaların bir değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaca ulaşmak için Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili olarak yapılmış araştırmaların bulguları bütünleştirilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma bir meta değerlendirme çalışmasıdır. Meta değerlendirme, bir dizi değerlendirmeden elde edilen bulguları toplamak için tasarlanmış değerlendirmeler için kullanılan bir terimdir. Meta değerlendirme, bir değerlendirmenin kalitesini ve/veya değerlendirmecilerin performansını belirlemek üzere gerçekleştirilen değerlendirmeyi vurgulamak için de kullanılabilir (TÜBİTAK, 2009).

Araştırmada analiz birimi olarak lisansüstü öğretim tezleri ve makaleler seçilmiştir. Yapılan tarama sonucunda, YÖK Tez merkezindeki 93 teze ve 21 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalardan 29 tez (Deneysel 14 tez, Tarama modeli 11 tez, Nitel 4 tez) ve 12 makale (Deneysel 3 makale, Tarama modeli 3 makale, Nitel 6 makale) incelenmiştir. Taramada “değerler eğitimi, değer eğitimi ve karakter eğitimi” kavramları kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1’de araştırma kapsamında ulaşılan lisansüstü öğretim tezleri ve makaleler ile ilgili genel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma kapsamında ulaşılan lisansüstü öğretim tezleri ve makaleler ile ilgili genel istatistikler

		Tez (f=29) (1999-2014)	Makale (f=12) (2009-2014)	Toplam (f=41)
Düzey	Doktora	8		8
	Yüksek Lisans	21		21
Yöntem	DeneySEL	10	3	13
	DeneySEL + Nitel	4	-	4
	Tarama modeli	11	3	14
	Nitel	4	6	10
Örneklem	Okulöncesi öğrencileri	3	1	4
	İlköğretim öğrencileri	9	3	12
	Lise öğrencileri	2	1	3
	Okulöncesi öğretmenleri	1	1	2
	İlköğretim öğretmenleri	8	4	12
	Lise öğretmenleri	1	1	2
	Müfettiş, yönetici, öğretmenler	1	-	1
	Öğretmen adayları	-	1	1
	Teorik çözümleme ve diğer	2	2	4

Tablo 1’de de görüldüğü üzere araştırmada incelenen çalışmalardan 8’i doktora, 21’i yüksek lisans tezi, 12’si makaledir. Tezler 1999 ile 2014, makaleler ise daha çok 2009 ile 2014 yılları arasında hazırlanmıştır. Araştırmaların 17’si deneysel, 24’ü diğer modellerde hazırlanmıştır. Araştırmalarda en çok tarama modeli (f=14), deneysel yöntem (f=13) ve nitel yöntemler (f=10) kullanılmıştır. Araştırmalarda en çok görüşüne başvuru grup ilköğretim öğretmenleriyken (f=12), üzerinde en çok araştırma yapılan grup ise ilköğretim öğrencileridir (f=12).

Elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Araştırmalara katılan öğretmenler değerler eğitiminin gerekli ve önemli olduğu konusunda fikir birliği içindeler: Tarih öğretmenleri

(Tokdemir, 2007), ilkokul ve ortaokul öğretmenleri (Ateş, 2013), İl Milli Eğitim Yöneticisi, müfettiş, okul müdürü, sınıf, Türkçe, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, resim, beden eğitimi ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni (Üstünyer, 2009).

- Öğretmenlere göre öğrencilerin karakter gelişiminde okul, öğretmen ve okul yöneticisi önemlidir (Çağatay, 2009).
- İlköğretim öğretmenleri karakter eğitimi yetkinlik inançlarına ilişkin yüksek bir algıya sahip. Sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler kendilerini daha yeterli görüyor (Yüksel, 2012).
- Değerler eğitimine en çok yer verilen dersler: Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Serbest Etkinlik.
- Değerler eğitiminde en çok kullanılan yöntemler: Örnek olaylar, Hikâyeler, Tartışma, Empati kurdurma, Atasözleri ve özlü sözler, Gözlem, Soru-cevap.
- Genellikle öğretmenler gözlem, serbest zaman etkinliği, drama ve aile katılımı yoluyla sonuçları değerlendirdiklerini belirtiyorlar.
- Karakter eğitimi programlarının çok büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin davranışı ve akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Uysal, 2008).
- Deneysel araştırmalarda verilen değer eğitimleri olumlu etki yapmış (Tez: 13, Makale: 2). Bu eğitimlerde şu konular yer almaktadır: Ahlaki olgunluk (f=3), çatışma ve saldırganlık eğilimi (f=2), sosyal problem çözme becerileri (f=2), sorumluluk (f=2), duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, sosyal beceri, toplam sosyal duygusal gelişim, empati, iletişim, işbirliği, kendini ifade etme...
- Deneysel araştırmalara göre:
 - ◇ Saldırganlık ölçeği puanları son testte düşmüş. Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanları son testte yükselmiş (Keskinöğlü, 2008).
 - ◇ Duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal duygusal gelişim son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuş (Öztürk-Samur, 2011).
 - ◇ Uygulanan eğitim sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip (Uzunkol, 2014).

- ◇ Uygulanan programda deney grubundaki öğrencilerin iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerini anlamlı düzeyde arttırmada etkili olduğu belirlenmiş (Neslitürk, 2013).
- ◇ Uygulanan değerler eğitimi programı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarını değiştirmiş (Izgar, 2013).
- ◇ Ergenlere verilen değer eğitimi öğrencilerin öz düzenlemesini, bilişsel strateji kullanımını, öz yeterliliğini ve içsel değerini artırmış, sınav kaygısını azaltmıştır (Ergün, 2013).
- ◇ Uygulanan karakter eğitim programı, öğrencilerin çatışma ve saldırganlık düzeylerine olumlu bir şekilde değişim sağlamaktadır (Çokdolu, 2013).
- ◇ Değer eğitimi yöntemlerine uygun olarak geliştirilen çevre eğitimi etkinliği, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları olumlu yönde etkilemiştir (Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin, 2010).
- ◇ Değerler Eğitimi Programına katılan çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları eğitim programına katılmayan çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir (Dereli-İman, 2014).
- ◇ Karakter eğitimi programı değerlerin kazandırılmasına ve akademik başarıya olumlu yönde etki etmiştir (Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2011).
- Bir araştırmada (Uzunkol, 2014) verilen değerler eğitiminin öğrencilerin özsayıgı düzeylerini arttırmada etkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak verilen eğitim bireylerin sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.
- Değerler eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunları “aileden, öğretmen ve diğer nedenlerden kaynaklanan sorunlar” olmak üzere üç başlıkta toplamak mümkün.
- ◇ *Aileden kaynaklanan sorunlar* (Üstünyer, 2009; Yıldırım, 2009; Başçı, 2012; Ateş, 2013; Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014).
- ◇ *Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar*: Model olmama (Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014); okul çalışanları arasında yeterli işbirliği yok (Kaymakcan ve Meydan, 2011)

- ◇ *Diğer nedenlerden kaynaklanan sorunlar:* Program ve öğretim yöntemi (Kıroğlu, 2009; Özalp-Kaplan, 2013; Özdaş, 2013); değerler eğitimi kâğıt üzerinde kalmaktadır (Ateş, 2013); merkezi sınavlar önemli olduğundan değerler eğitiminin önemsenmemesi (Üstünyer, 2009; Ateş, 2013); ders dışı etkinliklere yeterli önem verilmemesi (Çağatay, 2009).
- Öğretmenlere göre öğrencilerin karakter gelişiminde Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri önemli role sahiptir (Çağatay, 2009).
 - En çok yapılan öneri mutlaka ailenin katılımının ve desteğinin sağlanması ve değerler eğitiminin daha sistemli hale getirilmesidir. Diğer öneriler:
 - ◇ Ailelerin katılımı mutlaka sağlanmalıdır (Yıldırım, 2009; Meydan ve Bahçe, 2010; Yalar ve Yanpar-Yelken, 2011; Başçı, 2012; Bay-sal, 2013; Kurtdede-Fidan, 2013; Özalp-Kaplan, 2013).
 - ◇ Sadece değer eğitimine yönelik bir ders oluşturulması, değerlerle ilgili yeteri kadar kaynak ve materyal temin edilmesi (Özalp-Kaplan, 2013).
 - ◇ Ders dışı etkinlikler, öğrencinin karakter gelişiminde önemli olmasına rağmen yeterli önem verilmemektedir. Bunlara önem verilme-lidir (Çağatay, 2009).
 - ◇ Değerler eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim programları düzenlen-melidir (Yalar ve Yanpar-Yelken, 2011).
 - ◇ Öğretmenler bu konuda çok önemlidir ve model olmalıdır (Çağatay, 2009; Başçı, 2012; Doğan-Temur ve Yuvacı, 2014).
 - ◇ Merkezi sınav sisteminin etkisi azaltılmalıdır (Üstünyer, 2009).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili araştırmaların genel bir değerlendirilmesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu yolla değerler eğitimi ile ilgili uygulamaların mevcut durumu ortaya konmaya ve araştırma bulguları bütünlleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü öğretim tezleri ve makalelerin önemli bir kısmı tarama modeli ve deneysel araştırmalardan oluşmaktadır. Son yıllarda konu ile ilgili nitel

araştırmalarda da artış gözlenmektedir. Bu araştırmalarda en çok görüşüne başvurulmuş grup ilköğretim okulu öğretmenleriyken, değer eğitimlerinin etkisinin olup olmadığı en çok araştırılan grup ise ilköğretim öğrencileridir. Bunun temel sebebi, değer eğitiminin daha çok ilköğretim ve ortaokul düzeyinde uygulanmasıdır. Lise düzeyinde ise daha çok derslerde değer aktarımı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ahlak ya da kişilik gibi özelliklerin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesinin önemli olduğu düşünüldüğünde, karakter eğitimi etkinliklerine olabildiği kadar erken yaşlarda başlanması gerekmektedir. Ancak Türkiye’de okulöncesi eğitim programında yer alan değerler eğitimi öğretmen inisiyatifi dâhilinde verilmektedir ve yetersizdir (Erkuş, 2012). Ancak aileler karakter eğitiminin okul müfredatı içinde yer alması gerektiğini ve karakter eğitiminin okulöncesi eğitimimin bir parçası olması gerektiğini düşünmektedir (Gökçek, 2007).

Görüşüne başvurulmuş İl Milli Eğitim Yöneticisi, müfettiş, okul müdürü ve öğretmenlerin tamamı değer eğitiminin gerekli ve önemli olduğunu düşünmektedir. Sınıf, Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, resim, beden eğitimi ve tarih gibi çok farklı öğretmen grupları ile araştırmalar yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin karakter gelişiminde okul, öğretmen ve okul yöneticisi çok önemlidir.

Değerler eğitimi çalışmaları, en çok “Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Serbest Etkinlik” derslerinde yer bulmakta ve en çok “örnek olaylar, hikâyeler, tartışma, empati kurdurma, atasözleri ve özlü sözler, gözlem, soru-cevap” yöntemleri kullanılmaktadır. Öğretmenler genellikle, “gözlem, serbest zaman etkinliği, drama ve aile katılımı yoluyla” sonuçları değerlendirdiklerini belirtmiştir. Araştırmalarda değer eğitiminde ölçme ve değerlendirme kriterlerinin eksik olduğu (Özalp-Kaplan, 2013); ortaya konan programların işe yarayıp yaramadığı ile ilgili tatmin edici araştırma yapılmadığı (Kıroğlu, 2009) vurgulanmıştır. Aslında bu durum, değer eğitimi etkinliklerinin kâğıt üstünde kalmasının da sebeplerinden biri olabilir. Çünkü okullarda yapılan etkinliklerle ilgili değerlendirme çalışmalarının yapılmıyor olması, etkinliklerin yerine getirilmesi gereken bir prosedür olarak algılanmasına yol açabilir. Cemaloğlu da (2015) değerler eğitimi sürecinde, okulun önemli bir etken gibi görülmesine karşın; okullarda bu eğitimin, rutin bir yapıya dönüşebildiğine, içselleştirilemeyen öğrenme ürünleri olarak varlığını sürdürmekte olduğuna vurgu yapmaktadır. Aydın’a göre (2014) mevcut değerler eğitimi daha çok bilişsel süreçlere dayanmaktadır ve bu yaklaşımla değerleri öğretmemiz mümkün değildir. Hayatın içinde uygulamalara da ihtiyaç vardır.

Karakter eğitimi programlarının çok büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin davranışı ve akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Deneysel araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, uygulanan değer eğitimi programlarının hemen hemen tamamı, uygulanan grup üzerinde olumlu bir etkiye yol açmıştır. Bu programlardaki değişkenler arasında özellikle, “ahlaki olgunluk, çatışma ve saldırganlık eğilimi, sosyal problem çözme becerileri, sorumluluk, duyguları düzenleme, akademik başarı, okul hazırlanışlığı, sosyal güven, sosyal beceri, toplam sosyal duygusal gelişim, empati, iletişim, işbirliği, kendini ifade etme” gibi değerler önemli bir yer tutmaktadır.

Değerler eğitimi etkinliklerinin bireyler üzerinde önemli etkileri olduğu yönünde araştırma bulguları olsa da, bu programların uygulanması ile ilgili önemli sıkıntılar da bulunmaktadır. Değerler eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar “aileden, öğretmenden ve diğer nedenlerden kaynaklanan sorunlar” olmak üzere üç başlıkta toplanabilir. *Aileden kaynaklanan sorunların* en önemlisi ailelerin değerler eğitimine duyarsız olmaları olarak görülüyor. Özellikle değer eğitiminin okulda tek başına gerçekleştirilemeyeceği, ailenin ve çevrenin desteğinin mutlaka alınması gerektiği araştırma bulguları arasında sık sık yer almaktadır. Araştırmalarda, okulda verilen değerler ile ailede verilen değerlerin birbirinden farklı olmasının önemli bir sıkıntı olduğu da dile getirilmektedir.

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar başlığı altında ise genelde, öğretmenlerin rol model olacak davranışlar sergilemede eksiklikler olduğu, okul çalışanları arasında yeterli işbirliğinin sağlanamadığı yönünde sorunlar dile getirilmiştir. Ancak yine araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler karakter gelişiminde okul, öğretmen ve okul yöneticinin önemli olduğunu düşünmektedir (Çağatay, 2009). Topçu (2014) “ahlak vericilikte en esaslı işin, örnek olmak” olduğunu vurgulamıştır. Bu da, değer eğitiminde anne babanın ya da öğretmenin rol model olmasının önemini vurgulamaktadır. Sosyal öğrenme kuramının da özünü oluşturan “gözlem, taklit ve rol model seçme” gibi durumlar değer eğitiminde de çok çok önemlidir. Ayrıca okul çalışanlarının değer eğitimi konusunda ortak hareket etmesi de süreç açısından önemlidir. Bir öğretmenin doğruladığının diğer öğretmen tarafından yanlışlanması ya da okul yönetimlerinin öğretmenleri yeterince desteklememesi, yapılan işlerin sadece kâğıt üzerinde kalmasına ya da panoda asılı birkaç güzel sözden öteye gitmemesine sebep olabilmektedir.

Diğer nedenlerden kaynaklanan sorunlar başlığında ise değerler eğitimi programlarının uygulanma biçimi ve kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili sorunlar, değerler eğitiminin kâğıt üzerinde kalması, merkezi sınavlar önemli olduğundan değerler eğitimine önem verilmemesi, ders dışı etkinliklere yeterli önem verilmemesi gibi konular dile getirilmiştir. Türk eğitim sisteminde merkezi sınavların çok önemli olması, okulların ya da öğretmenlerin başarısının bu sınavlara göre değerlendirilmesi okullarda değer eğitimi, resim, müzik, sanat, spor gibi faaliyetlerin önemsenmemesine yol açıyor. Özellikle ailelerin okul üzerindeki baskısı bu faaliyetlerin geçiştirilmesine sebep olabiliyor. Ancak öğretmenler, öğrencilerin karakter gelişiminde Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi gibi derslerin önemli bir role sahip olduğunu düşünmektedir (Çağatay, 2009).

Değerler eğitimi ile ilgili sorunların giderilmesi için en çok yapılan öneri mutlaka ailelerin katılımının ve desteğinin sağlanması ve değerler eğitiminin daha sistemli hale getirilmesidir. Sadece değer eğitimiye yönelik bir ders oluşturulması; değerlerle ilgili yeteri kadar kaynak ve materyal temin edilmesi; ders dışı etkinliklerin değer eğitimi sürecine katılması; değerler eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim programları düzenlenerek eğitimcilerin bilgi eksikliklerinin giderilmesi; merkezi sınav sisteminin etkisi azaltılması yönünde öneriler de getirilmiştir.

KAYNAKÇA

ATEŞ, F., **İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2013.

AYDIN, M. Z., “Okulda değerler eğitiminin ilkeleri ve sorunları”, **Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu**, Erzurum Valiliği, Erzurum Büyükşehir Belediye Başkanlığı, Atatürk Üniversitesi ve Üsküdar Üniversitesi, 19-21 Haziran 2014, Erzurum, 2014.

BAŞ, G. - BEYHAN, Ö., “Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 10(24), 2012.

BAŞÇI, Z., **Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Erzurum Örneği)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2012.

BAYSAL, N., **Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, 2013.

CEMALOĞLU, N., “Değerler eğitimi ve sorunları”, **Kamudanhaber**, 2015, www.kamudanhaber.comhttp://www.kamudanhaber.com/guncel/degerler-egitimi-ve-sorunlari-h286282.html. Erişim Tarihi: 2 Mart 2015.

ÇAĞATAY, M. Ş., **Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 2009.

ÇOKDOLU, N., **Karakter Eğitimi Programının İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2013.

DEM, I. **Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu**, Değerler Eğitimi Merkezi, 26-28 Kasım 2004, İstanbul, 2004.

DERELİ-İMAN, E., “Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 14(1), 2014.

DES, **Değerler Eğitimi Sempozyumu: Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 26-28 Ekim 2011, Eskişehir, 2011.

DOĞAN-TEMUR, Ö. - YUVACI, Z., “Okul öncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi”, **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(1), 2014.

EKŞİ, H., “Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1(1), 2003.

ELBİR, B. - BAĞCI, C., “Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi”, **Turkish Studies**, 8(1), 2013.

ERGÜN, S., **Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2013.

ERKUŞ, S., **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, 2012.

GÖKÇEK, B. S., **5-6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.

IZGAR, G., **İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2013.

KATILMIŞ, A. - EKŞİ, H. - ÖZTÜRK, C., “Sosyal bilgiler ders kazanımlarıyla bütünleştirilmiş karakter eğitimi programının etkililiği”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 11(2), 2011.

KAYMAKCAN, R. - MEYDAN, H., “Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 9(21), 2011.

KESKİNOĞLU, M. Ş., **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.

KIROĞLU, H., **Karakter Eğitimi Yaklaşımlarına Eleştiriler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009.

KURTDEDE-FİDAN, N., “Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri”, **Kuramsal Eğitimbilim**, 2(2), 2009.

KURTDEDE-FİDAN, N., “Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, 6(3), 2013.

KURTULMUŞ, M. - TÖSTEN, R. - GÜNDAŞ, A., “İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 12(27), 2014.

MEB, 2010/53 Sayılı (İlk Ders Konulu) Genelge. Tarih: 08.09.2010, Sayı: 6312.

MEB (2012). Değerler eğitimi projesi bilgileri. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/54/02/867055/icerikler/degerler-egitimi-projesi-bilgiler_12662.html. Erişim Tarihi: 11.01.2015.

MEYDAN, A. - BAHÇE, A., “Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi”, **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**, 1(1), 2010.

NESLİTÜRK, S., **Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2013.

OĞUZ, E., “Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12(2), 2012.

ÖZALP-KAPLAN, N., **İlkokullarda Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, 2013.

ÖZDAŞ, F., **Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, 2013.

ÖZTÜRK-SAMUR, A., **Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2011.

TAHİROĞLU, M. - YILDIRIM, T. - ÇETİN, T., “Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi”, **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, 2010.

TOKDEMİR, M. A., **Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, 2007.

TOPÇU, N., **Türkiye'nin Maarif Davası**, Dergah Yayınları, İstanbul, 2014.

TTKB (2010), http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/18_sura.pdf. Erişim Tarihi: 20.09.2012.

TÜBİTAK (2009), Ar-Ge değerlendirme ve etki analizinde kullanılan tanım ve temel kavramlar. TÜBİTAK Bilim, Teknoloji ve Yenilik Politikaları Daire Başkanlığı. Ankara. http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/arsiv/ArGe_degerlendirme_etki_analizi_tanim_kavram.pdf. Erişim Tarihi: 11 Mayıs 2012.

UADES, **Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu**, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 28-29 Mayıs 2013, Antalya, 2013.

UYSAL, F., **Karakter Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.

UZUNKOL, E., **Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ve Empati Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.

ÜSTÜNYER, F., **Karakter Eğitimi ile İlgili Eğitimcilerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009.

YALAR, T. - YANPAR-YELKEN, T., “Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 10(38), 2011.

YILDIRIM, K., “Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin deneyimleri: Fenomonolojik bir yaklaşım”, **Eğitim Araştırmaları**, 35, 2009.

YÜKSEL, G., **İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2012.

EK – İNCELENEN TEZLER VE MAKALELER

TEZLER	
1	Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. <i>Yayınlanmamış Doktora Tezi</i> . Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
2	Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
3	Keskinoğlu, M. Ş. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
4	Kunduroğlu, T. (2010). Dördüncü sınıf fen ve teknoloji öğretim programıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
5	Öztürk-Samur, A. (2011). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
6	Uzunkol, E. (2014). Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayıgı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi. <i>Yayınlanmamış Doktora Tezi</i> . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
7	Neslitürk, S. (2013). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi. <i>Yayınlanmamış Doktora Tezi</i> . Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
8	Izgar, G. (2013). İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. <i>Yayınlanmamış Doktora Tezi</i> . Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
9	Ergün, S. (2013). Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

10	Aladağ, S. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi. <i>Yayınlanmamış Doktora Tezi</i> . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
11	Gökçek, B. S. (2007). 5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
12	Aydın, Ö. (2008). Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
13	Çokdolu, N. (2013). Karakter eğitimi programının ilköğretim 2. kademeye öğrencilerinin çatışma çözme ve saldırganlık düzeylerine etkisi. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
14	Demirhan-İşcan, C. (2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. <i>Yayınlanmamış Doktora Tezi</i> . Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
15	Yüksel, G. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
16	Tokdemir, M. A. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
17	Balcı, N. (2008). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
18	Başçı, Z. (2012). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum örneği). <i>Yayınlanmamış Doktora Tezi</i> . Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
19	Özalp-Kaplan, N. (2013). İlkokullarda değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
20	Özdaş, F. (2013). Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. <i>Yayınlanmamış Doktora Tezi</i> . Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

21	Can, Ö. (2008). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
22	Uysal, F. (2008). Karakter eğitim programlarının değerlendirilmesi. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
23	Kıroğlu, H. (2009). Karakter eğitimi yaklaşımlarına eleştiriler. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
24	Baysal, N. (2013). Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
25	Çağatay, M. Ş. (2009). Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
26	Ateş, F. (2013). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
27	Öğretici, B. (2011). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
28	Üstünyer, F. (2009). Karakter eğitimi ile ilgili eğitimcilerin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
29	Erkuş, S. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. <i>Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi</i> . Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
MAKALELER	
1	Tahiroğlu, M., Yıldırım, T., Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. <i>Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 30, 231-248.

2	Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. <i>Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri</i> , 14(1), 249-268.
3	Katılmış, A., Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2011). Sosyal bilgiler ders kazanımlarıyla bütünleştirilmiş karakter eğitimi programının etkililiği. <i>Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri</i> , 11(2), 839-859.
4	Yalar, T. ve Yanpar-Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. <i>Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 10(38), 79-98.
5	Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. <i>Değerler Eğitimi Dergisi</i> , 9(21), 29-55.
6	Tokdemir, M. A. ve Artan, A. (2012). Öğrenciler tarih derslerinde okudukları metinlerden değer öğrenir mi? tarih derslerinde değer eğitimine yönelik öğrenci görüşleri (Trabzon Örneği). <i>Değerler Eğitimi Dergisi</i> , 10(24), 169-186.
7	Kurtdede-Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. <i>Kuramsal Eğitimbilim</i> , 2(2), 1-18.
8	Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. <i>Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 1(1), 20-37.
9	Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. <i>Değerler Eğitimi Dergisi</i> , 12(27), 281-305.
10	Yıldırım, K. (2009). Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin deneyimleri: Fenomonolojik bir yaklaşım. <i>Eğitim Araştırmaları</i> , 35, 165-184.
11	Kurtdede-Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. <i>The Journal of Academic Social Science Studies</i> , 6(3), 361-388.
12	Doğan-Temur, Ö. ve Yuvacı, Z. (2014). Okul öncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi. <i>Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 3(1), 122-149.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DEĞERLER VE AHLAK EĞİTİMİNİN YERİ VE ÖNEMİ

Gülşah Neriman BALIKCI*

ÖZET

Erken çocukluk, çocukların zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri açısından en önemli dönemdir. Dolayısıyla, erken çocukluk eğitimi çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimi ile birlikte ahlak, evrensel ve milli değerler ile temel insan hakları gibi kazanımlar açısından da ilk ve en önemli etkiye sahiptir. Bu dönemde kazanacakları tutum, davranış ve kültür çocukların yaşamları boyunca etkili olacak ve onların kişiliklerini şekillendirecektir (Kök, M. ve diğerleri 2005; Saltalı, N, 2013; Karaca, N. H. ve diğerleri, 2011). Göç, bölgesel farklılıklar, değişen aile yapısı, kadının işgücüne katılımı, küreselleşmenin etkileri gibi sosyal, kültürel ve ekonomik değişimler erken çocukluk dönemindeki çocukların bakım ve eğitimini daha önemli hale getirmektedir.

Eğitim sistemi ve programlarının amacı sadece bilgi ve beceri kazandırmak olmamalıdır. Çünkü, çocukları ve gençleri tek başına bilgi, beceri ve yeteneklerle donatmak onların iyi, erdemli ve ahlaklı bireyler olarak yetişmelerini sağlayamaz. Onlara bilgi ve beceri kadar ahlaki ve kültürel değerler ile ahlaki tutum ve davranışları da kazandırmak gerekir. Bu çalışma, değerler ve ahlak eğitiminin erken çocukluk döneminde verilmeye başlanmasının gerekliliğini ve önemini ortaya koymaya ve bu eğitimin nasıl verilebileceği konusunda öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Okul öncesi dönemde örtük bir programla kazandırılmaya çalışılan değerler ve ahlak eğitiminin açık hale getirilmesi, etkili bir biçimde planlanması ve bir program dahilinde verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Ahlak Eğitimi, Değerler Eğitimi.

* Okul Öncesi Öğretmeni, Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü, n.balicki82@hotmail.com

THE ROLE AND IMPORTANCE OF VALUE AND MORAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD

ABSTRACT

Early childhood is the most important period in terms of mental, emotional and physical development of the children. Therefore, early childhood education has the first and the most important effect on acquisition of moral, international and national values and basic human rights besides child's social and cognitive development. Attitude, behavior and culture that children acquire in this period will be effective throughout their life by shaping their personalities (Kök, M. and others 2005; Saltalı, N, 2013; Karaca, Nezahat and others, 2011). Social, cultural and economic changes such as migration, regional differences, changing family structure, participation of women in the workforce, impacts of globalization render early childhood care and education more important.

The purpose of education system and programs should not be to acquire only skills and knowledge. Because to educate pupils with knowledge, skills and abilities exclusively cannot provide to upbringing them as virtuous and savory individuals. It is necessary to make them acquire cultural values, moral attitudes and behaviours as much as knowledge and skills. This study aims to make clear the importance and necessity of beginning values and moral education in early childhood and to provide suggestions on how to train them. It is essential to make explicit the values and moral education which is implicit in the preschool program and it must be planned effectively.

Key Words: Early Childhood, Moral Education, Value Education.

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde kazanılan her tür bilgi, beceri ve davranış hem bireyin hem de toplumun geleceği açısından hayati öneme sahiptir. Ahlak ve değer eğitiminin bu dönemdeki çocuklara nasıl verileceği; hatta verilip verilmemesi konusu çok uzun süredir tartışılmaktadır. Erken çocukluk döneminde ahlak ve değer eğitiminin önemi ve bu eğitimin nasıl verilmesi gerektiği bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Göç, bölgesel farklılıklar, değişen aile yapısı, kadının işgücüne katılımı, küreselleşmenin etkileri gibi sosyal, kültürel ve ekonomik değişimler erken dönemdeki çocukların bakım ve eğitimini daha önemli hale getirmektedir. Bu amaçla son on yılda politika yapımcılar tarafından ciddi adımlar atılmaktadır. 2013/2014 örgün eğitim istatistiklerine göre bir milyonun üzerinde çocuk, özel ve resmi kurumlarda zorunlu olmayan okul öncesi eğitim almaktadırlar (MEB 2013/2014 Örgün Eğitim İstatistikleri). Okulöncesi eğitime erişimde özellikle son on yılda önemli ilerleme kaydedilmiştir ancak politika belgelerinde belirtilen %100 hedefinin uzağında kalmıştır.

Erken çocukluk, çocukların zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri açısından en önemli dönemdir. Dolayısıyla, erken çocukluk eğitimi çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimi ile birlikte toplumsal barış, ahlak, evrensel ve milli değerler ile temel insan hakları gibi kazanımlar açısından da ilk ve en önemli etkiye sahiptir. Bu dönemde kazanacakları tutum, davranış ve kültür çocukların yaşamları boyunca etkili olacak ve onların kişiliklerini şekillendirecektir (Kök, M. ve diğerleri 2005; Saltalı, N, 2013; Karaca, N. H. ve diğerleri, 2011). Bununla birlikte erken çocukluk eğitimi, sosyal ve ekonomik köken farklılıklarından kaynaklanan sorunları gidermenin; sosyal ve kültürel eşitsizlikleri en aza indirmenin en etkili yollarından biridir.

Erken çocukluk eğitiminin bireyin gelişimi üzerindeki etkilerini konu alan pek çok ulusal ve uluslararası çalışma bulunmaktadır. Söz konusu çalışmaların tamamı erken çocukluk eğitiminin bireyin sosyal, duygusal, bilişsel gelişimleri ve ulusların ekonomik gelişimleri açısından önemli yararlar sağladığını vurgulamaktadır. Örneğin Steven Barnett (2008), Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı araştırma sonucunda okulöncesi eğitim programının çocukların öğrenme ve gelişimlerinde olumlu etkiler sağladığını, ancak programların bu etkinin düzeyi ve devamlılığı açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Barnett tarafından yapılan araştırma okul öncesi eğitim alan çocukların hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemlerinde suç işleme oranlarının almayanlara oranla daha az olduğunu ortaya koymuştur.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yapılan PISA araştırması sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara oranla fen ve matematik okuryazarlığı ile okuma becerisi alanlarında daha başarılı oldukları görülmüştür. Erken çocukluk eğitiminin zihinsel, bedensel ve sosyal gelişim açısından önemini kanıtlayan pek çok çalışma ve araştırmadan söz edilebilir. Ancak, asıl üzerinde durulması gereken bu dönemde ahlak ve değerler eğitiminin ihmal edilmemesidir.

Son yıllarda eğitim başta olmak üzere pek çok insani ve sosyal bilim alanı tarafından sıklıkla gündeme getirilen ahlaki değerler toplumların refahı, devamı ve gelişimleri için vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir. Başta erken çocukluk dönemindekiler olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde bireylere sağlanan eğitimin amacının yeniden ele alınması eğilimi neredeyse tüm uluslar tarafından sergilenmektedir. Eğitim sistemi ve programlarının amacı sadece bilgi ve beceri kazandırmak olmamalıdır. Çünkü, çocukları ve gençleri tek başına bilgi, beceri ve yeteneklerle donatmak onları iyi insan yapmaz. Eğitimin bireylere kazandırdığı ya da kazandıramadığı davranışlar o toplumun varlığını sürdürmesi, refah ve gelişmişlik düzeyini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden çocuklara ve gençlere bilgi ve beceri kadar ahlaki ve kültürel değerler ile ahlaki tutum ve davranışlar kazandırmak gerekir.

1. Erken Çocukluk Dönemi

Sıfır ile altı yaş arası çocuklarının gelişimlerini sağlamaya yönelik sistemli, organize ve planlı her türlü eğitim faaliyetine genel olarak "okul öncesi eğitim" denmektedir. Son yıllarda "erken çocukluk eğitimi" terimi de kullanılmaya başlanmıştır. Erken çocukluk eğitimi, çocuğun yaşaması, büyümesi, gelişmesi ve bakımı ile ilgili olarak yapılacakların bütünü diye tanımlanmaktadır. Erken çocukluk ya da okul öncesi dönem, çocukların ilk olarak sosyal etkileşime girdikleri, kendilerini diğer çocuklar tarafından kabul ettirme girişimleri ve gerçek yaşamın bir parçası olarak görmeye başladıkları, kısacası sosyal birer varlık haline geçişlerinin ilk adımıdır (Wortham, S., 2006; Jackman, H.L, 2010; Edwards, A. & Knight, P. 1994; Jalongo, R.M, 2014; Swiniarski, L. B, 2014). Çocuğun gelişiminin ilk evresi olan 0-6 yaş aralığı öğrenmenin en yoğun gerçekleştiği dönemdir.

Geliştirdiği ve kendi adı ile anılan yöntem ile erken çocukluk eğitimi alanında önemli bir isim olan sıklıkla İtalyan antropoloji profesörü Maria Montessori, çocuğun üç yaşından itibaren bilinçli bir zihne sahip olduğunu savunur. Montessori, 3-6 yaş arası dönemi mükemmellik evresi olarak ni-

telendirir. Bu dönemde çocuk dünyayı duyuları ile anlamlandırmaya başlar (Durakoğlu, A., 2011: 138-141). Zekanın en hızlı geliştiği bu evrede çocuk çevresine ilgi duymaya, varlıkları araştırmaya ve keşfetmeye başlar. Bununla birlikte çocuk, kendini anlamaya başlar ve kendi özgür iradesiyle hareket etmeye çalışır (Tos, F., 2001: 88-89). Bu çağdaki çocuklar yetişkin davranışlarını gözlemlene ve taklit etme davranışı sergilerler. Evde anne veya babasını, okulda ise öğretmeni kendisi için önemli bir rol modeldir.

2. Erken Çocukluk Döneminde Ahlak ve Değer Eğitimi

Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan ve okul öncesi eğitim çağını kapsayan 3-6 yaş, ahlaki ve sosyal duyarlılığın gelişmeye başladığı evredir. Özellikle altı yaşından itibaren çocuklar iyilik ve kötülük kavramları hakkında bilinçlenmeye başlarlar. Çocukların sosyal gelişimleri bakımından temellerin atıldığı bu dönemde ahlak, saygı, sevgi ve farklılıkları kabul etme gibi evrensel değerlerin edinilmesi de oldukça önemlidir. Çocukların bu evrede öğrenmeyi duyuları ile gerçekleştirdiği unutulmadan değerler ve ahlak eğitimi bilişsel değil duyuşsal öğrenme yöntemleri kullanılarak verilmelidir.

Antik Yunan ve Roma'dan günümüze kadar eğitimin en temel hedefi, iyi ve ahlaklı bireyler yetiştirmek olmuştur. Antikçağın önemli düşünür ve eğitimcileri aynı zamanda ahlak öğretmenleridir. Etik ile eğitim arasındaki ilişki kuran ilk ve en önemli konu ahlak eğitimidir. Hem Doğu'da hem de Batı'da eğitimin temelini ahlak ve karakter eğitimi oluşturmuştur. Ahlak eğitimi, bireyin ahlaki düşünme tarzını, kişiliğini ve davranışlarını şekillendirme ve dolaylı olarak etkilemeye yönelik eğitsel faaliyetlerin tümüdür (Cevizci, A., 2014: 281-283). Değerler ise bireyin yaşadığı çevreyi ve bu çevrede gerçekleşen durumları anlama ve anlamlandırma da kullandığı temel ölçütlerdir. Bireyler bu değerleri toplumsal yaşamın içerisinde kazanırlar. Bireyin kişiliğini, hayatı bakış açısını, davranışlarını belirleyen değerleri benimsemesi eğitimin temel konularından biridir. Her toplumun kendine özgü değerleri vardır ve bu değerlerin gelecek nesillere aktarılması ise eğitimin görevidir.

Temel olarak değerler eğitimi, eğitim programının önemli bir parçasıdır. Toplumla egemen olan değerlerin bireylere aktarılması temelinde bir sosyalleşme süreci olarak tanımlanabilir. 1970'lerde amacı sadece değerlerin açıklanması olan bir yaklaşım oldukça yaygındı. Bu yaklaşım değerlerin sorgulanması, içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi ile ilgilenmiyordu. Sonraki yıllarda ahlaki kavramların ve değerlerin karakter özellikleri

bağlamında tanımlanması ve sınıf ortamında içselleştirilmesini hedef alan yaklaşımlar geliştirildi. Hoşgörü, fedakarlık, iyilik, yardımseverlik, dürüstlük, adalet, cesaret, sorumluluk, alçakgönüllülük, çalışkanlık, dayanışma ve tutumluluk gibi arzulan karakter özellikleri ve erdemler tanımlandı (Zajda, J., 2014: 835-837). Fakat bu değerlerin telkin yöntemiyle sadece bilinmesinin sağlamanın yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Değer eğitiminin amacının sadece bir erdemi veya değeri tanımlamak veya tanıtmak mı yoksa içselleştirilerek davranışa dönüştürülmesi mi olduğu eğitim araştırmacıları tarafından ciddi olarak ele alınmaktadır.

İlk Çağdan itibaren iyi, erdemli ve ahlaklı bireyler yetiştirmek eğitimin öğretim ve bilgi kazandırma hedefleri ile beraber en önemli amaçlarını oluşturmaktadır (Arslanoğlu, İ., 2012: 49-53). Bu amaçlar toplumların dinleri, sosyal ve kültürel yapılarına göre şekillenmiş, bireylere kazandırılması hedeflenen değerler ve iyi insan tanımı farklılıklar göstermiştir. Temeli ailede atılan erken çocukluk eğitiminin bu amaçlara kayıtsız kalması beklenemez. İslam dünyasında olduğu kadar Batı'da da tanınan İbn Rüşd, asırlar öncesinde okul öncesi eğitimin önemini hissetmiş, önceden bir şeyler görmüş ve görmemiş çocuk arasında büyük farklar olduğunu belirtmiştir. İbn Rüşd, okul öncesi eğitimi sosyalleştirme, hazırlama, cesaretlendirme ve yabancılaşmayı ortadan kaldırmak kavramları üzerinde temellendirmiştir (Aruç, N. Y., 2004: 144-146).

Hem dünyada hem de Türkiye'de eğitimde bireylerin bütünsel gelişimine ve yaşam boyu öğrenmeye artan vurgu, duyuşsal eğitimle birlikte değerler ve ahlak eğitimi de ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte, bireylerin sadece zihinsel ve akademik gelişiminin yeterli olmadığı tüm dünyada kabul edilmektedir. Çünkü, değerler ve ahlak eğitimi ihmal etmek bireylerin ruhsal, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin görmezden gelinmesi anlamına gelmektedir. Gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde iyi insan, iyi vatandaş ve iyi dünya vatandaşları yetiştirmek için değerler eğitimi hayati bir öneme sahiptir. Özellikle sosyal ve duygusal gelişim açısından son derece önemli olan okul öncesi eğitimde verilmesi toplumsal ve evrensel barış için kritik bir öneme sahiptir.

3. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Ahlak ve Değer Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın değerler ve ahlak eğitimin toplumun geleceği ve toplumsal barış açısından önemini fark etmesiyle birlikte bu eğitimin okullarda verilmesi için eğitim programları içerisine duyuşsal boyutlar eklemeye, çeşitli projeler ve yarışmalar uygulamaya başlamıştır. Yaklaşık on

yıldır devam eden bu çalışmalar okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise müfredat programlarında yapılan değişiklikler ile başlamış, ders kitaplarında değişikliklere gidilmiş ve Boğaziçi ve Bilgi Üniversiteleri işbirliği ile yürütülen ‘Demokratik Vatandaşlık Eğitimi’ ile devam etmektedir (Yıldız, M.,2012).

Türkiye’de özellikle son on yıllık süre içerisinde değerler ve ahlak eğitimi büyük önem kazanmıştır. Değerler eğitimi, 18. Millî Eğitim Şurası’nda görüşülen önemli gündem maddelerinden biridir. 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 08 Eylül 2010 tarihli ve 2010/ 53 sayılı genelgesi ile bir gelenek olan “ilk ders”in “Değerler Eğitimi” konusunda işlenmesini istemiştir. Bu genelge 2011 yılında kaldırılmış ancak bakanlık değerler eğitimine yönelik faaliyetleri ders dışında hazırlayacakları etkinlikleri uygulayabilecekleri belirtilmiştir. 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı içinde il milli eğitim müdürleri toplantılarında Değerler Eğitimi’nin okullarda “uygulanma” koşulları ve yöntemleri konusu müzakere edilmiştir. Bakanlık, konunun bilimsel boyutta açılımını sağlamak üzere 26-28 Ekim 2011 tarihlerinde Osmangazi Üniversitesi ile işbirliği yaparak Sosyal ve Kurumsal Yönleri ile Değerler Eğitimi Sempozyumu düzenlemiştir.

2011-2012 eğitim-öğretim yılında “Değer Eğitimi”, bir proje olarak okullarda uygulamaya başlanmıştır. Bu proje çerçevesinde gerçekleştirilmek istenen hedefler saptanmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her eğitim öğretim yılı için değerler önerilmiştir. Bu değerler okullarda, belirli kurulların belirlediği bir programa bağlı olarak çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilere aktarılmaktadır. Ayrıca , din, ahlak ve değerler alanında Kur’an-ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dini Bilgiler seçmeli dersleri ilkokul ve ortaokul ders programına eklenmiştir. Değerler Eğitimi konusu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öncelikle okulöncesi ve ilköğretim okullarında öğrenim etkinliklerinin içerisine yerleştirilmiştir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bu kapsamda çeşitli projeler geliştirmekte ve uygulamaktadırlar. Sevgi ve barış, saygı, hoşgörü, yardımseverlik gibi everensel değerlere yönelik etkinlikler okul öncesi ve ilk okullarda uygulanmaktadır.

4. Okul Öncesi Eğitim Programında Ahlak ve Değer Eğitiminin Yeri

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında başlayan okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi yönündeki çalışmalar 2013 yılında tamamlanarak yeni eğitim programı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanmıştır. Bu program genel olarak öğrenci merkezli, eklettik

ve sarmal bir yapı göstermektedir. Değerler ve ahlak eğitimi bu sarmal yapı içerisinde kazanım ve göstergeler şeklinde program içerisinde yer almaktadır. Sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımlar ve göstergeleri içerisinde özellikle farklılıkları kabul etme ve saygı gösterme, farklı kültürel özellikleri açıklama, başkaları ile sorun çözme ve başkalarının duygularını açıklama kazanımları ahlak ve değerler eğitimi bağlamında değerlendirilebilir.

Okul öncesi eğitim programını değerler ve ahlak eğitimi bağlamında değerlendirirken okul öncesi eğitimin temel ilkelerini incelemek yerinde olacaktır. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleme, demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları sağlama, deneyerek öğrenmelerine olanak sağlama, oyun temelli etkinlikler düzenleme ilkeleri değerler ve ahlak eğitimi ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı içerisinde yer alan sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımlar ve göstergeleri şunlardır:

- Kendisinin ve başkalarının haklarını korur (Kazanım 6). Haklarını söyler, başkalarının hakları olduğunu söyler, haksızlığa uğradığında ve başkalarının haklarını korumak için neler yapabileceğini söyler (Göstergeler).
- Farklılıklara saygı gösterir (Kazanım 8). Kendisinin ve diğer insanların farklı özellikleri olduğunu söyler, etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır (Göstergeler).
- Farklı kültürel özellikleri açıklar (Kazanım 9). Kendi ülkesi ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler, farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler (Göstergeler).
- Başkalarıyla sorun çözer (Kazanım 17). Başkaları ile sorunları onlarla konuşarak çözer. Arkadaşları ile sorunlarını çözemediğinde yetişkinlerden yardım ister, gerektiğinde uzlaşmacı davranır (Göstergeler).

Yukarıda sıralanan kazanımlar ahlak ve değerler eğitimi bakımından değerlendirildiğinde yeterli olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Çocukların sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinde en önemli ve ilk adım olan bu dönemde yeterli düzeyde ahlak ve değerler eğitimine yer verilmediği söylenebilir. Programda milli ve manevi değerlerden başlayarak evrensel değerler ve barış eğitimine yer vermek yani yakından başlamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Hoşgörü, sevgi, barış, yardımlaşma, iyilik, yardımlaşma gibi değerlere program içerisinde yer verilmemiş olması bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Gerek evrensel değerler, gerekse kültürel değerlerin kazanılmasında; ahlaki değerlerin içselleştirilerek davranışa dönüşmesinde eğitimin ve eğitim programlarının rolü çok büyüktür. Özellikle okul öncesi dönem eğitimi ve eğitim programı bu değerlerin kazandırılması açısından daha önemlidir. Değerler ve ahlak eğitimi, mevcut okul öncesi eğitim programı içerisinde diğer eğitim alanları içerisinde verilmeye çalışılmaktadır. Ancak, bu durum değerler eğitiminin etkili bir biçimde verildiğini ve yapılan etkinlik ve uygulamalarla içselleştirildiğini veya davranışa dönüştürüldüğünü garanti edememektedir. Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında ve okul öncesi eğitimin genel amaçlarında çocuklara kazandırılması hedeflenen değerler belirtilmiştir fakat bu değerlerin nasıl kazanıma dönüştürüleceği açık değildir. Değerler resmi programların amaçlarında yer almakta ancak okullarda bunların nasıl kazandırılacağı örtük programlara bırakılmıştır ve bu durum değerler eğitiminin ihmal edilmesine neden olabilmektedir (Uygun, S. 2013). Yani hedeflenen amaçların nasıl ve ne şekilde gerçekleştirileceği, ne tür etkinliklerden yararlanılabileceği ve nasıl davranışa dönüştürüleceği belirtilmemiştir. Sosyal öğrenme olarak değerlendirilen değer ve ahlak eğitimi daha planlı ve programlı yapılması, öğretmenlere yöntem, teknik ve etkinlik örnekleri konusunda kaynak ve eğitim sağlanmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ahlaklı bireyler yetiştirmenin, milli ve evrensel değerleri kazanmanın ve kazandırmanın toplumda kendiliğinden gerçekleşmesini beklemek gerçekçi bir yaklaşım değildir. Toplumlarda beklenen sosyal değişimler ancak eğitimle sağlanabilir. Eğitimin her kademesinde doğru bir planlama ile ahlaklı ve değerlerine sahip bireylerin yetişmesi sağlanabilir. Ahlak eğitimi, değerler eğitimi ve toplumsal barışın sağlanabilmesi, farklılıkları kabullenmenin içselleştirilmesi için en büyük görev eğitim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir. Eğitim, inanç, tutum, davranış ve değerlerinin yeni geliştiği genç ve çocuklara ulaşabildiği için ve okullarda verilen eğitim, yaşantılar, ders programları ve ders kitapları ile toplumsallaştırılabildikleri için çok önemlidir (Erkman, F. 2012).

Okulöncesi eğitim, çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Yapılan araştırmalar bu dönemdeki gelişmelerin çocuğun daha sonraki öğrenme ve büyüme yeteneklerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Okul öncesi eğitim özellikle çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemesi açısından hayati bir

öneme sahiptir. Çünkü, bu yaşlarda sağlanacak sosyal ve duygusal gelişim onların sosyal bir varlık olarak toplumda sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürmelerini sağlayacaktır. Sosyal öğrenmenin yoğun olarak gerçekleştiği bu dönemde, değerler ve ahlak eğitimi açısından öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin söz konusu değer ve davranışlar bakımından olumlu birer rol model olmaları, sınıfta ve okulda ahlaki ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaları çocukların yaşamları boyunca etkili olacak kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Dikkat edilmesi gereken husus ahlak ve değerler eğitimi sağlamak üzere hazırlanan etkinliklerinde zihinsel eğitimden ve anlatım yönteminden ziyade oyun temelli, çocuk merkezli ve duyuşsal eğitim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından atılan en önemli adımlar olarak değerlendirilmesi gereken bu sınıf içi etkinliklerin titizlikle seçilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Değerler ve barış eğitimi ile istenilen hedeflere ulaşmak ve barış, hoşgörü, sevgi, saygı, dürüstlük gibi değerlerin içselleştirilmesi için uygun eğitim programlarının geliştirilmesi, ders kitaplarının bu değerleri kapsayacak şekilde hazırlanması ve en önemlisi öğretmenlerin eğitilmesi gerekmektedir. Ayrıca, eğitimin hangi kademesinde olursa olsun değerler eğitimi uygulamasına kendi milli ve manevi değerlerimizden başlamak doğru bir yöntem olacaktır.

Değerler ve barış eğitimi uygulamalarında karşılaşılan en önemli sorun bu eğitimin nasıl verileceğidir. Yıllardır süre gelen zihinsel gelişim odaklı öğretim yaklaşımı gelenekleri ile duygusal ve duyuşsal bir eğitim gerektiren değer ve ahlak eğitimi konusunda sorun yaşanması beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte öğretmenlerin lisans eğitimlerinde ahlak ve değerler eğitimi alanında bir eğitim almadıkları, hatta duygusal ve duyuşsal alan eğitim becerilerinin yetersiz olduğu düşünüldüğünde, az sayıda araştırma, etkinlik örnekleri ve yayının bulunması gibi sorunlar eklendiğinde gerçekten ciddi olarak ele alınması gereken bir konudur. Bir kez daha belirtmek gerekir ki bu alanların eğitiminde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen özellikle okul öncesi ve ilkökul dönemlerinde çocuklar için önemli bir rol modelidir. Öğretmenin rol model olma dışında olumlu davranışlar sonunda pekiştireçler sunması da önemli bir etkiye sahiptir. Destek gören ve olumlu bulunan davranış ve tutumun çocukların kişiliklerine yerleşmesi daha kalıcı olacaktır.

Konu ile ilgili uluslararası alan yazın incelendiğinde okulöncesi ve ilköğretim döneminde çocuklara yönelik geliştirilen barış ve değerler eğitimi programlarının genellikle etkinlik odaklı olduğu, oyun ve farklı aktivite-

leri temel alıp ve tartışmalarla sonuçlandırıldığı görülmektedir. Ahlak ve değer eğitimi, doğumdan üç yaşına kadar olan süreçte ebeveynler; üç ile altı yaş arasında ise okul öncesi öğretmenleri aracılığı ile sürdürülmelidir (Kamaraj, I. ve Kerem, E. A, 2005). Anlatım ve telkin gibi zihinsel eğitim yöntemleri erken çocukluk döneminde etkili olmamaktadır. Montessori ve diğer bilim insanlarının yaptıkları araştırmalar sonucu elde edilen bilimsel bulgulara göre, duyarlılık dönemi olarak adlandırılan evrede bulunan 3- 6 yaş arasındaki çocuklar, bilgileri doğrudan zihinleriyle değil duyarlılıkları aracılığıyla kazanmaktadırlar. Bu nedenle bu dönemdeki çocuğa ahlak ve değer eğitimi, doğrudan anlatım yoluyla değil de materyaller aracılığıyla ve yaşayarak öğrenme yöntemleri ile verilmelidir. Değerler eğitiminin özellikle tutum ve davranış kazandırma boyutunda başarılı olabilmesi için uygulama ağırlıklı, süreç temelli ve yaşantı merkezli yöntemler kullanılmalıdır. Başta okul ve aile olmak üzere sosyal yaşamın tüm alanlarında ve sosyal ilişkilerde bireylerin, değerleri hem görerek hem de yaşayarak öğrenebilmesini sağlayacak yöntemler tercih edilmelidir. Öğretim yöntemleri bireylere bu değerleri görme ve yaşama fırsatı veren yöntemler olmalıdır (Yeşil, R. ve Aydın, D., 2007: 72-74). Hikâye, canlandırma ve oyunlaştırma gibi yaklaşımların kullanılması daha doğru olacaktır. Okulöncesi dönemde bu yöntemler kullanılarak kazandırılacak sevgi, yardımlaşma ve işbirliği, iyilik değerlerinin programa dahil edilmesi gerekmektedir.

Çocuğun karakterinin ve kişiliğinin önemli ölçüde olduğu erken çocukluk dönemi değerler ve ahlak eğitimi bakımından hayati öneme sahip bir dönemdir. Çocukların bu dönemdeki deneyim ve yaşantıların etkisi, ömür boyu sürer. Zihinlerinin tazeliği, ilgi ve merak kapasitelerinin yüksekliği, ihtiyaçlarının fazlalığı gibi özelliklerden ötürü daha etkili olacak ahlak ve değerler eğitimine bu dönemde başlanması gerekir.

KAYNAKÇA

ARSLANOĞLU, İ., **Eğitim Felsefesi**, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2012.

ARUÇ, N. Y., **İbn Rüşd'ün Eğitim Felsefesi**, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2004.

BARNETT, S., "Preschool education and its everlasting effects: Research and policy implications", Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved from <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation>, 2008.

- CEVİZCİ, A., **Eğitim Felsefesi**, Say Yayınları, İstanbul, 2014.
- DURAKOĞLU, A., “Maria Montessori’ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16, 2011.
- EDWARDS, A. - KNIGHT, P., **Effective Early Years Education Teaching Young Children**, ISBN 0 335 19189 4, 1994.
- European Commisison, **Avrupa’da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Sosyal ve Kültürel Eşitsizliklerle İlgilenmek**, ISBN 978-92-9201-166-6 MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara, 2009.
- ERKMAN, F., “Barış kültürü”, **Barış Kültürü ve Eğitimi Çalıştayı Boğaziçi Üniversitesi**, Yeküv Yayınları, ISBN 978-975-7913-08-5, 2012.
- JACKMAN, H.L., “Early Education Curriculum A Child Connection to the World”, **Wadsworth Cengage Learning**, ISBN-10: 1-111-34264-4, 2010.
- KAMARAJ, I. - KEREM, E. A., “Erken Çocukluk Döneminde, Barış Değerine İlişkin Bir Program Modeli”, **Eğitimde İyi Örnekler Konferansı**, Sabancı Üniversitesi, İstanbul, 2005.
- KARACA, N. H. ve diğerleri, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışlarının İncelenmesi”, **Kuramsal Eğitimbilim**, 4, 2011.
- KÖK, M. ve diğerleri, “Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin Gelişim Özellikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11, 2005.
- JALONGO, R. M., Teaching Compassion: Humane Education in Early Childhood, **Springer Dordrecht Heidelberg**, ISBN 978-94-007-6921-2, New York-London, 2014.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara, 2013.
- MEB Milli Eğitim İstatistikleri 2013/2014, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara, 2014.
- SALTALI, N., “Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi”, **Yalova Sosyal Bilimler Dergisi**, 6, 2013.

SWINIARSKI, L. B., **World Class Initiatives and Practices in Early Education Moving Forward in a Global Age**, Springer Dordrecht Heidelberg, ISBN 978-94-007-7852-8, New York-London, 2014.

TOS, F., **Çocuğun Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim**, Kariyer Yayıncılık, İstanbul, 2001.

UYGUN, S., **Değerler Eğitimi Program Tasarılarının Değerlendirilmesi (Antalya Örneği)**, Mediterranean Journal of Humanities, 2013.

WORTHAM, S. C., **Early Childhood Curriculum Developmental Bases for Learning and Teaching**, Pearson Education, Inc, ISBN:0-13-170440-0, 2006.

YEŞİL, R. - AYDIN, D., “Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 11/2, Ankara, 2007.

YILDIZ, M., “Eğitimde barış kültürü”, **Barış Kültürü ve Eğitimi Çalıştayı Boğaziçi Üniversitesi**, Yeküv Yayınları, ISBN 978-975-7913-08-5, 2012.

ZAJDA, J., “Values Education”, **Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy**, SAGE Publications, USA, 2014.

DEĞER EĞİTİMİNİN DURUMSALLIK BOYUTU

Mehmet ÜLGER*
Mehmet Ali DOMBAYCI**

ÖZET

Değerler karar verme süreçlerindeki temel ölçütlerdir. Bu çalışmanın amacı değerler eğitimi bağlamında yapılan çalışmalara farklı bir açıdan yaklaşarak, değerler eğitiminde değerlerin durumsallık boyutuna dikkat çekmektir. Yapılan bilimsel çalışmalar değer ve karakter özelliklerinin koşullara bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Kuramsal nitelikteki bu çalışma; değer kavramının tanıtılmasına, değerlerin boyutlarının açıklanmasına, değerlerin durumsallık boyutu ile ilgili sosyal psikoloji deneylerinden örneklere, değerlerin durumsallığına etki eden unsurların açıklanmasına ve sonuçlara yer vermektedir.

Bu çalışma değerler eğitiminde durumsallık boyutunun önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Değerler eğitimi bağlamındaki çalışmalarda, bireydeki/öğrencideki değerler gözlemlenirken değerlerin durumsallık boyutu dikkate alınmalıdır. Tek bir koşulda test edilmiş bir değer kişilerde o değerlerin olması ya da olmaması ile ilgili net sonuçlar vermez. Bu bakımdan değerler eğitimi ile ilgili öğrenci kazanımlarına ilişkin karar verirken bir tek öğrenci performansı üzerinden karar vermek yerine farklı zaman, mekan ya da koşullarda aynı performansın gözlemlenmesine çalışılmalıdır. Öğrencilerde bir değer varlığı ya da yokluğu konusunda acele karar vermekten kaçınılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Durumsallık, Eğitim.

* Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, mulger06@kku.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, dombayci@gazi.edu.tr

CONTINGENCY ASPECTS OF VALUE TEACHING

ABSTRACT

Values are the basic criteria in the decision-making process. The purpose of the current study was to investigate the studies carried out in the context of values education from a different perspective and draw attention to the contingency dimension of values education. Studies show that the features of values and character could vary depending on conditions.

The current study, which has an institutional characteristic, explains the dimensions of values, deals with the examples from socio psychological experiments with their contingency dimension and also explains about the factors having an impact on the contingency of values, then gives the results obtained.

The current study puts forward that contingency dimension in values education is of a significant factor. In the studies regarding values education, contingency of the values must be taken into consideration while observing the values between individual/student. A value tested through only one condition does not give a clear result over whether individuals have that value or not. In this sense, while deciding on the student acquisitions with values education, it is necessary that the same performance must be observed in different time, space and conditions, instead of only one student performance. It is also necessary to avoid from making a quick decision on the presence or absence of a value at students.

Key Words: Values Education, Contingency, Education.

GİRİŞ

Dünyadaki ve ülkemizdeki teknolojik gelişmeler insanları birçok bakımdan etki altına almıştır. Bu etki insanların kendilerine ve diğerlerine ilişkin algı, tavır ve değerlerinde değişikliklere neden olmuştur. Değişiklik süreci genellikle insanlar tarafından var olan durumlar için bir tehdit olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda toplumsal ve kültürel değişimler toplumun üyeleri tarafından aynı zamanda var olan değerlerin aşınması şeklinde ifade edilebilmektedir. Örneğin Teymur¹ bu durumu şu cümlelerle ifade etmektedir, “Günümüzde toplumundaki ahlaki değerlerimizi kaybediyoruz. Acaba değerlerin kaybolmaya başladığının farkında mıyız? Ahlaki değerlerimiz yıllar öncesine kıyasla bir hayli yok olmuş durumdadır ve bu da gelecek nesiller için tehlike çanlarını çalmaya başladığı anlamına gelmektedir”.

Günümüzde sanayileşme, makineleşme ve devamındaki elektronik dönüşüm düşünce dünyasında korku ütopyalarına konu olmuştur. Halen okullarımızda okutulan felsefe dersinde Aldous Huxley’in “Cesur Yeni Dünya” ve George Orwell’in “1984” ütopyalarında insan ve ona ait değerlerin nasıl yok olabileceği ele alınmaktadır.^{2, 3}

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de birçok aile, çocuklarının sosyal ve kültürel yaşamda kullandıkları değerlerin kaybolduğu ya da bozulduğu endişesini taşımaktadır. Aynı endişe akademik çevreler ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da paylaşıldığından olsa son dönemde “değerler” ve “değerler eğitimi” başlıklı konferans, sempozyum, bildiri, makale, kitap sayılarında önemli artış görülmektedir. 2004 yılından sonra MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında “değerler” ve öğretimi müstakil bir başlık altında ele alınmaya başlanmıştır.

Değer Nedir?

Literatüre bakıldığında çok sayıda değer tanımının olduğu görülmektedir. Değer, TDK Sözlüğünde⁴ “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” şeklinde tanımlanmıştır. Milli

¹ Hayri, Temur, “Ahlaki Değerler Kayboluyor.” <http://blog.milliyet.com.tr/ahlaki-degerler-kayboluyor/Blog/?BlogNo=415149> (Erişim Tarihi: 14. 05. 2013)

² Ahmet, Cevizci, **Felsefe’ye Giriş**, Nobel Yayınları, Ankara, 2013

³ MEB, **Ortaöğretim Felsefe Ders Kitabı**, Devlet Kitapları, Ankara, 2013

⁴ TDK, **Güncel Türkçe Sözlük**, <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 18.03.15)

Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan sosyal bilgiler programında ise değer, “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” olarak tanımlanmaktadır.⁵ Halstead ve Taylor’ a göre⁶ değer, “Davranışlara rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar; eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılanmasında kullanılan standartlardır”. Bacanlı⁷ ⁸ ise değeri kişilerin tercihlerini belirleyen ilkeler, dolayısıyla tercihler olarak tanımlanmaktadır.

Özetlemek gerekirse; değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak isteklerini, tercihlerini, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Bu durumlar üzerinde birey karar verir ve verdiği kararın sonuçlarını yaşar. Değerlerin insanın duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilişkisi vardır. Hatta pek çok sosyal bilimci değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu düşünmektedir.⁹

Değerin Felsefi, Sosyolojik ve Psikolojik Boyutları

Değer çok boyutlu bir kavramdır. Bu boyutlardan biri onun felsefi boyutudur. Felsefe var olanlar üzerine soru sorma etkinliğidir. Filozoflar genellikle 3 temel soru üzerine sorgulama yapmaktadır. Bu sorular “varlık, bilgi ve değer nedir?”. O halde değerler felsefenin merkez konularından birini teşkil eder. Felsefe değer alanına ilişkin olarak “değerlerin doğası, ölçütü, varlık durumu ve var olma koşulları” üzerine sorgulama yapar. Genellikle de ahlak ve estetik alanları ile daha yakından ilişkili kabul edilir. Felsefi olarak en yoğun tartışma konularından birisi değerlerin nesnel ve öznel oluşu hakkındadır.¹⁰ Bugün değerler eğitimi bağlamında ele alınabi-

⁵ MEB, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı**, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2005.

⁶ J. Mark, Halstead & Monica J., Taylor “Learning and Teaching About Values: A Review Of Recent Research”, **Cambridge Journal of Education**, 2000, 30 (2): 169-203.

⁷ Hasan, Bacanlı, “Değerler Eğitimi:Sorular ve Sorunlar”, **Gelenekten Geleceğe**, 1 (3), 43-55, 2013.

⁸ Hasan Bacanlı, “Değer, Değer midir?”, **Eğitime Bakış**, 7 (19), 2011.

⁹ M. Ersin, Kuşdil & Çiğdem, Kağıtçıbaşı, “Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 2000, 15(45): 59-76.

¹⁰ H. Gazi, Topdemir, **Felsefe**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2011.

lecek olan değer ya da karakter nitelikleri çok büyük oranda felsefenin bir disiplini olan ahlak felsefesi ile ilgilidir. Ahlak felsefesi iyi-kötü kavramlarının sorgulanması ile ilgilidir.¹¹ Ayrıca günlük dilde doğru terimi iyi terimi yerine de kullanılmaktadır. **Şayet biz bir değerden bahsediyorsak o değer yerine** “iyi-doğru” kelimelerini koyduğumuzda aslında aynı şeyi söylemiş oluruz. Örneğin yardım etmek değeri. Nitelik olarak bu kelime aynı zamanda “iyi ve doğru”yu karşılayan bir özelliğe sahiptir.

Bir diğer boyut olan sosyoloji de bir toplum bilimi olarak değerler ile yakından ilgilidir. Çünkü her toplum kendisinden sonra gelecek olan nesillere hakim kültürünü dolayısı ile değerlerini aktarmak ister. Rokeach’a¹² göre yaşanan toplum kişileri etkileyerek onların değerler sitemlerinin oluşmasına katkı sağlar ve bu süreç sonunda birey için değerli olan şeyler herkes için değerli hale gelir.

Sosyoloji bu çerçevede, “değer kavramının tanımı, değerlerin kaynağı, değer türleri, değerler arası ilişkiler, değerlerin işlevleri, değer farklılaşması, değer çatışması ve özellikle değer değişimi...” gibi konu başlıklarını inceler. Değerlerin tanımı ve kaynağı konusunda, değer sosyologlarının önemli bir kısmının üzerinde ittifak ettiği bazı hususlar vardır. Bunlar:

- Toplumsal davranış maksatlıdır yani bir hedefe yöneliktir,
- Değerler, arzu edilen, istenilen davranışlardır; yani insanların önem verdiği, istediği, bir zorunluluk, ibadet ya da zevk olarak algıladıkları şeylerdir,
- Değerler, araçların seçimini etkiler ve dolayısıyla insan davranışlarını yönlendirir,
- Değerler her zaman birbiri ile tutarlı/uyumlu olmayabilir,
- Bir toplumda genellikle bazı değerler temel değerler haline gelerek onu şekillendirir ya da ona özgün bir karakter kazandırır,
- Temel değerler, kalıcılık ve paylaşılma eğilimindedir ve bu nedenle topluma istikrar ve bütünlük sağlar.¹³

¹¹ Stephen, Law, **Felsefe - Görsel Rehberler**, İnkılap Yayınları, İstanbul, 2010.

¹² Milton J., Rokeach, “The Role of Values in Public Opinion Research”, **Public Opinion Quarterly**, 32(4), 1968.

¹³ Arif, Korkmaz, “Değerler Sosyolojisi”, **Toplum Bilimleri Dergisi**, 7 (14), 2013.

Psikoloji bilimi ise insan davranışlarını bilimsel yolla inceler.¹⁴ İnsan davranışlarına yön veren en temel etmenlerden biri ise değerlerdir. Dolayısı ile insan davranışlarını inceleyen bir bilim dalının davranışlara yön veren bir unsuru göz arzı etmesi olanaksızdır. Özellikle ahlaki değerler psikolojide önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda “Ahlaki değerler nelerden ibarettir? Ahlaki değerlerle davranış arasındaki ilişki nedir? Ahlaki değerler nasıl meydana gelir ve nasıl öğrenilir, benimsenir? Ahlaki düşüncenin genel zihin gelişmesi içindeki yeri nedir?” gibi sorularının yanıtları psikoloji için önemlidir. Ancak psikoloji değer problemini felsefeden daha farklı bir şekilde ele alır. Psikolojide değerın önemi, objektif ya da nesnel bir esasa dayanıp dayanmamasıyla değil, insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı rol ile ilgilidir.¹⁵

Değerlerin Durumsallık Boyutu

Ülkemizde yapılan çalışmalar; değerler eğitimi nedir? Hangi değerler öğretilmelidir? Değerler evrensel mi yoksa ulusal mı? Toplumda ya da öğrencilerde var olan değerler nelerdir? Kişinin sahip olduğu değerlerin diğer değişkenlerle ilişki düzeyi nedir? Değerler eğitimi nasıl yapılmalı? Değerler nasıl sınıflanmalı? Türkiye’deki değer eğitimi uygulamaları nelerdir? gibi sorulara yanıt aramaktadır.

Ancak değerler eğitiminde üzerinde durulması gereken en önemli hususlardan birisi kişinin sahip olduğu değeri kullanma ya da kullanamama durumunun koşullara durumlara göre değişme niteliğidir. Daha öz bir ifade ile bu değerlerin durumsallık niteliğidir. Ancak bu konu üzerine ülkemizde yapılmış yayınlar son derece sınırlıdır. Bu konuda Yazıcı¹⁶ karakter niteliklerinin durumsallığını ele aldığı çalışmasında; durumsallığın zaten erdem ve karakter özelliklerinin bir niteliği olduğundan, karakterin durumsal niteliğinin kişide o karakterin olmadığı anlamına gelecek şekilde yorumlanamayacağını ifade etmektedir. Yani bir karakter niteliği ya da değer belli koşullar altında gözlenmediğinde bu o kişide bunların olmadığı anlamına gelmez. Değerler eğitimin önemli oranda gündemde olduğu bu günlerde “değerlerin durumsallık” boyutunun dikkate alınması gerekir.

¹⁴ Ahmet, Doğanay, **Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Editörler: C.Öztürk ve D. Dilek) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 2005.

¹⁵ Erol, Güngör, **Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar**, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1998.

¹⁶ Sedat, Yazıcı, S. “Karakter nitelikleri durumsal mıdır?” **Değerler Eğitimi Sempozyumu**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 26-28 Ekim 2011.

Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren yapılan sosyal psikoloji deneyleri kişilerin sahip olduğu değerlerin durumsallık niteliğine ilişkin olarak çok önemli ipuçları vermektedir. Bu deneyler bazıları ve sonuçları şunlardır:

Pozitif modda (olumlu duygu durumunda) olmanın değerlerin kullanımına etkisi

Isen ve Levin¹⁷ tarafından iki senaryolu bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma San Francisco ve Philadelphia'da bulunan alışveriş merkezlerinde ve 41 yetişkin (24 kadın ve 17 erkek) katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci safhasında telefon kulübesinden çıkan deneklerin önünde bir kişi bir dosya düşürür ve kâğıtları etrafa saçılır. Bu kişiye deneklerin yardım edip etmeyeceği gözlenir. İkinci senaryoda ise denek kulübeye girmeden jeton iade bölümüne bozuk para konular ve devamında dosyasını düşüren ve kâğıtları savrulan aynı kişiye deneklerin yardım etme davranışında bulunup bulunmayacağı test edilir. Araştırmacılar, deneklerin bozuk para buldukları durumlar ile yardım etme durumu arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Bu ilişki Tablo:1'de özetlenmiştir.

Koşullar	Kadınlar		Erkekler	
	Yardım etti	Yardım etmedi	Yardım etti	Yardım etmedi
Para buldu	8	0	6	2
Para bulmadı	0	16	1	8

Tablo-1: Para Bulma İle Yardımda Bulunma Arasındaki İlişki

Tablo-1 incelendiğinde insanların eylemde bulunacağı andaki ruhsal durumlarının, ya da o eylem öncesindeki yaşantılarının etkisinin değer içerikli eylemleri etkilediğini göstermektedir. Oysa genellikle değerler bir kişide vardır ve her durumda aynı şekilde tepkiye neden olması beklenir.

Diğer kişilerin (topluluğun) değerlerin kullanımına etkisi

Latané ve Darley (1970) tarafından oluşturulan deney düzeneğinde, öğrencilerden bir odada kendilerine verilen formları doldurmaları istenmiştir. Bu sırada deneyi yapanlar odaya öğrencilerin fark edebilecekleri şekilde bir duman salmışlardır ve bu dumana deney boyunca kesmemişlerdir.

¹⁷ Paula F., Levin & Alice M., Isen, "Further Studies on the Effect of Feeling Good on Helping", **Sociometry**, 38(1), 1975.

Odada yalnız olan denek öğrencilerin % 75'i dumanı dört dakika içinde ihbar ederken; iki kişinin pasif olmasıyla yapılan deneyde ise sadece % 10'u ihbar etmiştir. Aynı deney rastlantısal seçilmiş üç kişi ile yapıldığında ise % 38'i ihbar etmiştir. Bir başka deneyde Latané ve Rodin (1969) pazar araştırması yapılmışlardır. Deneyde çekici genç bir bayan kendini tanıttıktan sonra bir perdenin arkasına geçiyor ve denekler bu kadının acı içinde bağırdığını duyuyorlar. Araştırmadaki deneklerin % 95'i bağırmanın gerçek olduğuna inanmış ve % 70'i kadına yardım etmeyi önermiştir. Deney sürecine pasif katılımcı eklendiğinde ise sadece %7'si yardım teklifinde bulunmuştur. Normal koşullarda daha fazla yardım etme davranışı beklenirken, denekler grup halinde (pasif katılımcılar eklendiğinde) olduğunda nadiren yardım önerisinde bulunmuşlardır.¹⁸

Bu çalışma insanların birey olarak bulunmaları ile grup halinde bulunmalarının sorumlu davranma ya da yardımda bulunma istekliliği değerlerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Benzer birçok sosyal psikoloji deneyi, grup normlarına uymanın, çoğunluk gibi davranmanın insani bir özellik olduğunu göstermektedir. Bu durumda değerler eğitiminde çoğunluğun eylemleri, olaylara karşı tepkileri bireyler için belirleyici olabilecektir. Yani yaşanan yer ya da bölgedeki hakim kültür dolayısı ile hakim olan değerler.

Amaç ve önceliklerin olmanın değerlerin kullanımına etkisi

Bir araştırma kapsamında Darley ve Batson¹⁹ tarafından bir teoloji seminerine dini bir konuda öğrenciler davet edilmiştir. Öğrencilerden bir salonda anket doldurmaları ve yakın bir binada ise sunu yapmaları istenmiştir. Anketler doldurulduktan sonra öğrencilere programın ya gerisinde kaldıkları ya da önde gittikleri söylenerek; öğrencilerden acele etmeleri istenmiştir. Araştırmanın ikinci safhasında ise öğrenciler, sunum yapacakları salonun kapı eşiği önüne yığılıp kalmış bir aktörün yanından geçeceklerdir. Öğrencilerin bu kişiye yardım etme davranışlarının test edildiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

¹⁸ Aktaran: S.Sean, Gloud, "Environment, Mind and Character", Tilburg University. https://pure.uvt.nl/portal/files/1557514/Gould_environment_18-12-2013.pdf (Erişim Tarihi: 19.03.2014)

¹⁹ Jhon M., Darley & C. Daniel, Batson, "From Jerusalem to Jericho: A Study Of Situational and Dispositional Variables in Helping Behavior", **Journal of Personality and Social Psychology**, 27(1), 1973.

Telaş Derecesi	Düşük	Orta	Yüksek
Yardım eden Öğrenci Sayısı	63	45	10

Tablo-2: Kaygı Düzeyi İle Yardımda Bulunma Arasındaki İlişki

Tablo-2 incelendiğinde öğrencilerde kaygı düzeyi artırıldıkça bir değer olan yardım etme eylemi düşmüştür. O halde yardım etme, iyilikte bulunma vb. değerlerin gerçekleşmesinde kişinin on anki kaygı ve endişe durumunun etkili olduğunu söylenebilir.

Yukarıdaki her dört araştırma içinde oluşturulan durumlar ile deneklerin yardım davranışları arasında güçlü bir ilişki görülürken, kişilik testi ile yardım davranışı üzerindeki ölçümler arasında bir korelasyonun olmadığı görülmüştür. O halde kişinin oluşturulan durumlardaki gerçekleşen tepkileri üzerinde kişilik ve karakter özellikleri doğrudan etkin görünmemektedir.

Bir otoriteye itaat etmenin değerlerin kullanımına etkisi

Milgram (1963) tarafından gerçekleştirilen deneyde, kişilerin bir otoriteye itaat düzeylerini ölçmek için 1000'den fazla deneye bir hafıza ve öğrenme testi yapılmıştır. Deneklere öğretmen rolü verilmiş ve deneklere; bir grup soruya doğru cevap verememeleri durumunda öğrenci rolündeki kişilere, elektrik şoku vermeleri söylenmiştir. Oysa şok gerçek değildi, öğrenci rolündeki kişi rol yapıyordu ve deney düzeneği çalışmıyordu. Öğretmen rolünde olan deneklere bunun bir öğrenme deneyi olduğu her yanlış cevapta şokun artırılması gerektiği söylendi. Deneyde testi yapan aktör denekleri tereddüt ettiklerinde teşvik edip deneye devam etmelerini istedi. Deneyin bir parçası olan kişi (öğrenci) deneyin bitirilmesini istemesine ve yalvarmasına karşın deneklerin %65'i en yüksek seviye olan 450 volta kadar bu kişiye şok vermeye devam etmiştir. Farklı zamanlarda farklı deneklerle devam eden çalışmada her seferinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır.^{20, 21}

Milgram aynı çalışma kapsamında iki özel test yapmıştır. Bu testlerde de ilginç sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma bulguları deneklerin kişiliği ile

²⁰ Çiğdem, Kağıtçıbaşı, **İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınları, İstanbul, 1996.

²¹ Adam M., Croom, "Vindicating Virtue: A Critical Analysis of the Situationist Challenge Against Aristotelian Moral Psychology", **Integrative Psychological and Behavioral Science**, 48, 2014.

durumsal değişkenlere bağlı davranışları arasındaki ilişki tanımlamayamayacak kadar düşük çıkmıştır.²²

Bu araştırmalar bize kişilerin sahip oldukları değerlerin kullanılmasında koşulların/durumların oldukça etkili olduğunu göstermektedir. O halde bir değer her koşulda aynı şekilde ve aynı düzeyde ortaya çıkması gibi bir durum söz konusu değildir.

Değer Eğitimi ve Durumsallık İlişkisi

Genel de eğitimin; hedefinin, içeriğinin ve yönteminin ne olması ve nasıl olması gerektiği tartışması, özelde değer eğitime de yansımaktadır. Değer eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Bacanlı²³ bu çalışmalardaki tartışmalardan bir çıkarım yapmakta ve değer eğitimi ile ilgili sorunları şu şekilde sıralamaktadır:

- Değerlerin tespiti sorunu,
- Gizli müfredat sorunu,
- Değer eğitiminin sorumlusu sorunu,
- Değer eğitiminde popülizm sorunu,
- Eğitim bilimlerinin sorunları,
- Değer kavramının belirsizliği,
- Değer eğitiminde yöntem sorunu.

Değer eğitiminin en temel sorunu hangi değerlerin ve kimin değerlerinin ele alınacağı sorunudur. Belirlenen bu değerlerin açık veya gizli müfredatla ele alınıp alınmaması ise içerik ile bütünleşik bir başka sorundur. Bu içeriğin aktarılması konusunda eğitimcinin nasıl bir tavır takınması gerektiği de büyük sorunun bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bu sorunlar hallolduğunda ve değer kavramındaki belirsizlik de giderildiğinde karşımızda iki büyük sorun daha kalmaktadır. Bunlar değer kavramının belirsizliği ve değer eğitiminde yöntem sorunu. Bu iki sorun değer eğitimi ile ilgili olarak var olan iki yaklaşımla ilişkilidir. Bu iki yaklaşım değer aşılama ve değer açıklama olarak adlandırılmaktadır. İlki belirlenen de-

²² Aktaran: S. Sean, Gloud, "Environment, Mind and Character", Tilburg University. https://pure.uvt.nl/portal/files/1557514/Gould_environment_18-12-2013.pdf (Erişim Tarihi: 19.03.2014)

²³ Hasan, Bacanlı, "Değerler Eğitimi: Sorular ve Sorunlar", **Gelenekten Geleceğe**, 1 (3), 43-55, 2013.

ğerlerin kazandırılmasını, ikincisi ise kişilerin kendi değerlerinin farkında olmalarının sağlanmasıdır. Durumsallık ise bu iki yaklaşım için de önemli bir faktördür. Hem kişilere belli değerleri aşlarken, hem de olması gereken rağmen kişinin kendi değerlerinin farkına varmasını sağlarken içinde bulunulan durum verilen eğitimin niteliğini etkilemektedir. Schwartz'ın²⁴ bireylerin değerlerine ilişkin içerik yapıları arasında tespit ettiği farklıklar bu noktada sözü geçen durumsallık ile yakından ilişkilidir. Gollan ve Witte da değer yüklerinin Heider'in durumsal gereklilik kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.²⁵

Bacanlı ve Dombaycı²⁶ tarafından geliştirilen Değer Boyutlandırma Yaklaşımı ortaya koyduğu 4 boyut ile esasen değerlerin durumsallıklarından kaynaklanan problematik alanları tespit etmektedir. Buna göre bireyler günlük yaşamlarında değerlerini açık seçik ve net bir şekilde belirtememekteler. Bu nedenle de değerleri üzerinde ayrıntılı bir açıklama yapamamaktadırlar. Benzer şekilde bireyler bir takım değerlere sahip olduklarını belirtmekle birlikte, bu değerlerin hangi davranışları gerektirdiği veya hangi davranışlara yol açacağı konusunda açık seçik bir fikre sahip olamayabilmektedirler. Kişilerin sahip oldukları değerleri üst düzeye ve ideal olana nasıl taşıyacakları, ya da kendi değerleri için ne yapabilecekleri konusunda da belirsizlikler bulunmaktadır. Bir başka sorun ise; bireyler değerleri kendileri benimsemekle birlikte uygulamada veya değerleri davranışa dökme noktasında yine kendilerine esnek davranmakta ancak başkalarını aynı değerler açısından değerlendirdiklerinde daha katı olabilmektedirler. Bu problematik alanları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- İşlenmemişliğe karşı işlenmişlik
- Kuramsallığa karşı pratiklik
- Olgusallığa karşı ideallik
- Başkalığa karşı kendilik

²⁴ Shalom H., Schwartz, S. H., **Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries**. In M. Zanna (Ed.), **Advances in experimental and social psychology** (Vol. 25, pp. 1-65), Orlando, FL: Academic, 1992.

²⁵ Micha Strack & Carsten Gennerich, "Personal and situational values predict ethical reasoning", **Europe's Journal of Psychology**, 7(3), pp. 419-442, 2011.

²⁶ Hasan, Bacanlı ve Mehmet Ali, Dombaycı, "Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı", **II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu**, İstanbul, 2012.

Değer eğitimi ile ilgili bu tespitler, değerlerin durumsallığına etki eden faktörlerin neler olduğunun tespitini zorunlu kılmaktadır.

Değerlerin Durumsallığına Etki Eden Faktörler

Hem sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalar, hem de değer eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar değerlerin durumsallıktan etkilendiğini göstermektedir. Değer eğitiminde durumsallığın hesaba katılması tespit edilen sorunların çözümünde bir kolaylık sağlayabilir. Bu nedenle durumsallığa etki eden faktörlerin belirlenmesinde fayda bulunmaktadır. Bu faktörleri şu şekilde sıralamak mümkündür:^{27 28 29}

Ortam: Herhangi bir değerın gerçekleştiği ortamın özelliklerinin neler olduğu bilinmelidir. Kimi zaman ortam bir değerın gerçekleşmesine izin verebilir veya vermeyebilir. Bu ikisi arasındaki farkın değerlendirilmesi önemlidir. Bunun yanında aynı ortamın farklı kişilerle oluşturulduğunda değerlerin nasıl etkilendiğini de tespit etmek gereklidir. Kimi değerler için özel ortamlar var mıdır? Daha değişik bir ifade ile kimi değerler belli ortamlarda mı gerçekleşir? Soruları da değer – ortam ilişkisinin durumsallığına ışık tutacaktır. Ortamın kalabalıklığı ya da sakinliği de ortam ile ilgili durumsallıklardan birisidir. İnsanların grup içinde olmaları ya da yalnız olmaları davranışları ile değerleri arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Keza fiziksel yakınlık da ortam ile ilgili durumsallıklar arasındadır. Fiziksel yakınlık kimi değerlerin davranışa dönüşmesini kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır.

Kişilik: Kişilik özellikleri kişinin uyma davranışını etkilemektedir. Özgüveni yüksek olan ve bireyselliği önemseyen insanlar kendi fikirlerini daha fazla önemserler ve gruba uyma davranışında bulunmazlar. Kendine has ve bağımsız olma ihtiyacı, uyma davranışının kimi zaman önüne geçer. Kimi zaman da bunun tersi gerçekleşir. Bu durumda toplumun ve kişinin kendisinin değerleri arasında çatışma yaşanabilir. Bu nedenle kişilik değer eğitiminde dikkat edilmesi gereken önemli bir durumsallıktır. Kişinin iç denetim odaklı veya dış denetim odaklı olması da değerlerin davranışa dönüşmesinde büyük etkidir. İç veya dış denetim odaklılık bireyin davra-

²⁷ Çiğdem, Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınları, İstanbul, 2006.

²⁸ Alfred Adler, **Bireysel Psikoloji**, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

²⁹ H. Bacanlı ve M.A. Dombaycı, “Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı”, **II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu**, İstanbul, 2012.

nışları üzerindeki kontrolün belirleyicisidir. Sosyal etki ve uyma davranışını etkileyen iç veya dış denetim odaklılık değerlerin durumsallığı için önemli bir faktördür.

Saygınlık – Statü ve SED: Saygınlık ve statü değerlerin durumsallığını etkileyen bir diğer önemli faktördür. Saygınlık ve statü değer yükleri üzerindeki farklılıkların bir nedenidir. Kişinin saygınlık ve statüsünün farklı olduğu gruplar, ortamlar vb. değer ile davranışları arasındaki ilişkiyi farklılaştırmaktadır. Sosyo ekonomik düzey (SED) bireylerin değerlerinin oluşturmada önemli bir faktördür. Estetik ile ilgili değerlerin SED ile ilişkisi tartışılmaz. Bu açıdan değerlendirildiğinde SED’in de durumsallık faktörlerinden birisi olduğu söylenebilir.

Cinsiyet: Cinsiyet de değerleri ortaya koyma ve davranışa dönüştürmede belirleyicidir. Kadınların erkeklere göre daha fazla uyma davranışı gösterdiği bilinmektedir. Bu da değer yüklerini farklılaştırmaktadır.

Fiziksel İhtiyaçlar: Fizyolojik ihtiyaçların karşılanıp karşılanmaması durum değerini ortaya konulmasında önemlidir. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi dikkate alındığında en alt basamaktan en üst basamağa kadar genel olarak değerlerin davranışa dönüşmesinin farklılaştığı görülecektir.

Kültür: Durumsallığın önemli faktörlerinden birisi de kültürdür. Bireyci ve toplumcu kültürlerde insanların değerlerinin davranışa dönüşmesi farklılaşmaktadır. Bireyci kültürlerde kişiler daha fazla sorumluluk alma eğilimleri sergilerken, toplumcu kültürlerde grubun onayını alma eğilimi güçlüdür. Bu tip davranışların hoş karşılanıp karşılanmayacağı yine kültür tarafından belirlenmekte olup bu belirlemeler değerleri ve onların davranışa dönüşmesini etkilemektedir.

Söz birliği ve aidiyet: Toplum içindeki söz birliği insanların davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Asch’in uyma deneyinde bu açıkça görülmektedir. Deneklerin çoğunluğun kararına uygun görüş belirtmeleri kimi zaman kendilerinden beklenen değerler ile kişisel ve toplumsal değerleri görmezden gelmelerine neden olmaktadır. Kişiler bu nedenle grup içinde başka grup dışında başka davranabilmektedirler. Benzer şekilde gruba duyulan bağımlılık da aidiyet olarak tanımlanabilir. Aidiyet değerinin durumsallığı ile ilgili bir başka faktördür. Kişi bağlılığı referans olarak bir takım değerlere rağmen diğer değerlere göre davranış sergileyebilmektedir.

Bilgi Sahibi Olma: Değer ile ilgili kuramsal bilgi sahibi olunması, değer hakkında düşünmüş olma, kişinin duyuşsal düzeyde mesafe kat etmesine

yardımcı olur. Bilişsel düzeydeki davranış gelişmişliği duyuşsal düzeydeki davranış gelişmişliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bir değer işlenmişliği ya da işlenmemişliği onun üzerinde daha fazla bilişsel ve duyuşsal faaliyeti gerektirir. Bu nedenle herhangi bir konu, olay veya değer ile ilgili bilgi sahibi olma önemli bir durumsallık faktörü olarak gösterilebilir.

Kazanç-Kayıp: Belli bir davranışın bize sağlayacağı kazanç veya kayıp o davranışın değer ile ilişkisini belirlemektedir. Bu nedenle kişiler kimi zaman sahip oldukları değerleri davranışa dönüştürürken kişisel kazançlarını veya kayıplarını hesap etmektedirler. Kazanç veya kayıp herkes için aynı düzeyde olmadığından değer davranış ilişkisi açısından önemli bir durumsallıktır. Kişiler böyle bir durumsallık ile hareket ettiklerinde hangi bedelleri ödeyeceklerinin kimi zaman farkında kimi zaman ise farkında değildirler. Bu nedenle aynı davranış için kendileri ve başkaları için farklı ölçütler getirebilmekte ve değerleri esnetebilmektedirler.

Özne-Nesne: Değerler özne ya da nesneye göre değişir mi? Bir başka ifade ile bir değer o değerden etkilenen kişilere göre farklılaşabilir mi? Sıradan bir insan ile anne ve babaya gösterilen davranışlar arasındaki fark değerler ile ilişkili midir? Ya da değer yöneldiği olay, olgu veya nesne farklılaştıkça davranışlar da farklılaşmakta mıdır? Sıradan bir ağaç ile 550 yıllık olduğu söylenen ve önemli bir devlet adamının diktiği ağacı korumak arasında ne tür farklar bulunmaktadır? Bu ve buna benzer durumsallıklar değerlerin ilişkili olduğu öznelere ya da nesnelere göre değiştiğini göstermektedir.

Öncelik-Sonralık: Bir değer gerçekleşmesi için kimi zaman başkaca değerlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bunun en tipik örneği araç ve amaç değerler arasındaki ilişkidir. Kimi değerlerin tek başına bağımsız bir değer olarak ele alınması mümkün değildir. Bu nedenle değerler arasındaki öncelik ve sonralık ilişkisinin kuruluş biçimi de durumsallığı etkilemektedir. Bu durumsallık değerlerin tekil olarak eğitilip eğitilmeyeceği ile ilgili soruları da gündeme getirmektedir.

Tutumlar: Kişilerde yerleşmiş tutumlar değer ve davranış arasındaki ilişkiyi etki eden önemli durumsallık faktörlerinden birisidir. Tutumların değerlerin durumsallığı ile ilişkisi diğer faktörler ile birlikte düşünüldüğünde daha açık bir hale gelecektir. Çünkü tutumlar yukarıda sayılan tüm faktörler ile doğrudan ilişkilidir.

Yukarıda ele alınan durumsallık faktörlerine pek çok yenisi eklenebilir. Değer eğitimi ile ilgilenenlerin hangi değerlerin ve kimin değerlerinin ele alınması gerektiği, bu içeriğin nasıl oluşturulacağı, değer eğitimcilerinden beklenenler, değer eğitiminde yöntem sorunu vb. sorunlar yanında değerlerin durumsallık boyutlarını da hesaba katmaları kaçınılmazdır. Yukarıda sayılan durumsallık faktörleri dikkate alınmadığında değer eğitimi ile ilgili tespit edilen sorunlar çözülsün bile etkili bir değer eğitiminin gerçekleşmesi beklenemez.

SONUÇ

Bu çalışma bize değerlerin çok farklı boyutlarının olduğunu göstermektedir. Halen ülkemizde değerler eğitimi bağlamında çok sayıda kuramsal ve pratiğe yönelik çalışma sürdürülmektedir. Eğitim ve öğrenme eylemi kalıcı izli ve gözlenebilir davranışlarla ilgili olduğundan değerler eğitimi de bu özelliği taşımak durumundadır. Ancak çalışmalar bize değerlerin durumsallık boyutunu dikkate almadığımızda öğrenme öğretme durumlarının planlamasında, gerçekleştirilmesinde ve değerlendirilmesinde sorunlarla karşılaşacağımızı göstermektedir. Değerler eğitimi ile ilgili gözlenebilir davranışların belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde durumsallık niteliği esas olmalıdır. Bu bağlamda yapılacak en önemli şey, durumsallığa etki eden faktörleri de dikkate alarak; öğrencilere farklı mekanlarda, farklı koşullarda ve farklı zamanlarda öğretilecek değerler ilgili yaşantı sağlanmalı ve bu çeşitlilik içerisinde bütüncül bir değerlendirme yapılmalıdır. Öğrencilerin tek bir öğrenme çıktısı dikkate alınarak yapılacak değerlendirme eksik bir değerlendirme olacaktır. Belki de bu değerlendirmeye bağlı olarak yanlış bir yargıda bulunma olasılığı ortaya çıkabilecektir.

Çalışma, genelde öğrenmenin, özelde ise değerlerin, zihinsel olarak öğrenilmesinin yeterli olmadığını, zihinsel olarak öğrenilen bir değer her koşulda davranışa yada eyleme dönüşeceğinin garantisini veremeyeceğini anlatmaktadır. Ayrıca öğrencilerdeki kimi değerler var ki bunlar okuldaki formal öğrenme ile gerçekleşmemiştir. Bunlar informal öğrenme yoluyla öğrenilmiş karakter nitelikleri de olabilir. Bu durumda değerler eğitimi bağlamında kazandırılacak değerler sadece okuldaki öğrenmelerle ilgili değildir. Bir çok konuda olduğu gibi değerler eğitimi de sadece okullara yüklemek doğru bir bakış açısı değildir. Bunun yerine değerler durumsal ise bu durumların/koşulların güçlendirilmesi eyleme dönük bir değerler eğitimi için vazgeçilmez bir ön koşuldur. Bu bağlamda değerler eğitimi toplumsal bir proje olarak görülmelidir. Okulda öğrenilmiş bir değer toplumda

karşılığı olmalıdır. Yukarıda ifade edildiği üzere insan sosyal bir varlık olup toplumsal olana uyma eğilimindedir. O halde değerler eğitiminde niteliği üzerinde toplumsal olanın niteliği çok merkez bir role sahiptir.

Sonuç olarak değerler eğitimi çalışmalarında değerlerin özellikleri ve durumsallık boyutu dikkate alınmalıdır. Durumsallık değerler eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturduğu için bu durumsallığa etki eden faktörlerin öğrenme yaşantılarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde dikkate alınması gerekir. Ayrıca değerler eğitimi sadece zihinsel bir eylem olmaktan kurtarıp eylemsel bir niteliğe dönüştürülmek istiyorsak okul dışındaki bileşenleri de içeren daha bütüncül bir bakış açısı ile ele almak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- ADLER, A., **Bireysel Psikoloji**, Say Yayınları, İstanbul, 2011.
- BACANLI, H., **Değerler Eğitimi: Sorular ve Sorunlar, Gelenekten Geleceğe**, 1 (3), 43-55, 2013.
- BACANLI, H., “Değer, Değer midir?”, **Eğitime Bakış**, 7 (19), 2011.
- BACANLI, H. - DOMBAYCI M.A., “Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı”, **II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu**, İstanbul, 2012.
- CEVİZCİ, A., **Felsefe’ye Giriş**, Nobel Yayınları, Ankara, 2013.
- CROOM, A. M., “Vindicating Virtue: A Critical Analysis of The Situationist Challenge Against Aristotelian Moral Psychology”, **Integrative Psychological and Behavioral Science**, 48, 2014.
- DARLEY, J. M. - BATSON, C. D., “From Jerusalem to Jericho: A Study of Situational and Dispositional Variables in Helping Behavior”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 27(1), 1973.
- DOĞANAY, A., **Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Editörler: C. Öztürk ve D. Dilek) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 2005.
- GLOUD, S. S., Environment, Mind and Character. Tilburg University. https://pure.uvt.nl/portal/files/1557514/Gould_environment_18-12-2013.pdf (Erişim Tarihi: 19.03.2014)
- GÜNGÖR, E., **Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar**, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1998.

HALSTEAD , M. J. - TAYLOR, M. J “Learning and Teaching About Values: A Review Of Recent Research”, **Cambridge Journal of Education**, 30 (2), 2000.

KAĞITÇIBAŞI, Ç, **İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınları, İstanbul, 1996.

KAĞITÇIBAŞI, Ç., **Yeni İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınları, İstanbul, 2006.

KORKMAZ, A, “Değerler Sosyolojisi”, **Toplum Bilimleri Dergisi**, 7 (14), 2013.

KUŞDİL, M. E. - KAĞITÇIBAŞI Ç., “Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 15(45), 2000.

LAW, S., **Felsefe - Görsel Rehberler**, İnkılap Yayınları, İstanbul, 2010.

LEVIN, P. F. - ISEN, A. M., “Further Studies on the Effect of Feeling Good on Helping”, **Sociometry**, 38(1), 1975.

MEB, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı**, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2005.

MEB, **Ortaöğretim Felsefe Ders Kitabı**, Devlet Kitapları, Ankara, 2013.

ROKEACH, M. J., “The Role of Values in Public Opinion Research”, **Public Opinion Quarterly**, 32(4), 1968.

SCHWARTZ, S. H., Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental and social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). Orlando, FL: Academic. (1992).

TDK, **Güncel Türkçe Sözlük**, <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 18.03.15)

TEMUR, H., “Ahlaki Değerler Kayboluyor”, <http://blog.milliyet.com.tr/ahlaki-degerler-kayboluyor/Blog/?BlogNo=415149> (Erişim Tarihi: 14.05.2013)

TOPDEMİR, H. G., **Felsefe**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2011.

YAZICI, S., “Karakter Nitelikleri Durumsal mıdır?”, **Değerler Eğitimi Sempozyumu**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 26-28 Ekim 2011.

ÇOCUKLARA VE GENÇLERE OLUMLU AHLAKİ VE İNSANİ DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINDA EDEBİ METİNLERİN ROLÜ VE ÖNEMİ

Mehmet Emin GÖNEN*

ÖZET

Günümüzde televizyon ve internet gibi kitle iletişim araçlarının ve sanal dünyanın yıkıcı tesirlerine maruz kalarak ahlaki yıkıma uğrayan çocuklara ve gençlere müspet ahlaki değerlerin tekrar öğretilmesinde ders verici edebi metinlerimiz büyük bir öneme ve role sahiptir.

Bu iletişim araçları vasıtasıyla yabancı kültürlerin ve kötü ahlaki davranışların hücumuna maruz kalan çocuk ve gençlerimiz, ahlaki ve kültürel değerlerimizden uzaklaşmaktadırlar. Kendi öz kültür ve ahlak değerlerini tanımayan ve öğrenemeyen bir nesil, yabancı kültürlerin ve ahlak değerlerinin taklitçisi olmaktan kendilerini kurtaramayacaktır.

Geçmişte Mevlana ve Yunus Emre'yi okuyarak güzel ahlaklı olmada ve manevi değerleri yaşamada doruklara çıkan, Namık Kemal'i okuyarak vatan aşkını hisseden, Mehmet Akif'in Safahat'ıyla iman ve karakter sahibi olan ve Ömer Seyfettin'in hikâyeleriyle milli benliğinin ve şuurunun farkına varan nesillerimiz vardı. Fakat ne yazık ki günümüzde çocuklarımız ve gençlerimiz bu değerli şahsiyetlerin eserlerini okumak bir yana, belki isimlerini dahi bilmemektedirler.

Genç neslimizi tekrar ait oldukları öz kültür ve ahlak dünyalarına kazandırmak ve onlara beklenen ve özlenen bir ahlak ve medeniyet eğitimi verebilmek için edebi eserlerimizi okutarak bu metinlerden faydalanmak son derece önemli ve gerekli duruma gelmiştir.

* Dr., Allameh Tabatabai Üniv., Yabancı Diller Fak., Türk Dili Edebiyatı Böl., Tahran, megonen@gmail.com

Örneğin, Mevlana'nın hikmetli sözleriyle onlara dostluğu, akıllı davranmayı ve hoşgörüyü; Namık Kemal'in 'Hürriyet Kasidesi'ni ve diğer şiirlerini okutarak vatan sevgisini, haksızlığa karşı durmayı ve kahramanlığı; Mehmet Akif'in 'Safahat'ıyla, doğru karakter sahibi olmayı, milletini düşünmeyi, çalışkanlığı ve inancın manevi gücünü; Ömer Seyfettin'in 'Ant' ve 'Kaşığı' adlı hikâyeleriyle fedakârlığı, doğruluğu ve yalandan kaçınmayı öğretebiliriz. Böylece bu ahlak güzelliklerinin hayatlarının bir parçası durumuna gelmesini sağlayabiliriz.

Bu amaçla yukarıda adlarını saydığımız ve diğer edebi şahsiyetlerimizin öğretici ve ahlak dersi verici metinlerini çocuk ve gençlerimize çarpıcı, renkli, planlı ve en modern şekilde sunarak onlara ahlak ve değerlerimizi öğretmeli ve onları beklenen model insan durumuna getirebilmeliyiz. Ancak bu şekilde yetişen temiz ve ahlaklı gençler, temeli sağlam aileler kuracak, sağlıklı, güçlü ve geleceğe güvenle yürüyen bir toplumu meydana getireceklerdir.

Anahtar Kelimeler: Genç Nesil, Ahlak, Değer, Kültür, Edebi Metin, Öğretim.

ROLE AND IMPORTANCE OF LITERARY TEXTS IN PROVIDING POSITIVE MORAL AND HUMAN VALUES TO CHILDREN AND YOUTHS

ABSTRACT

Literary texts have a very big importance and role in teaching the positive moral values to the children and youths who are, today, exposed to the destructive influence of virtual world and mass media such as television and the internet.

Through these mass media, the children and youths being exposed to foreign cultures and bad moral behaviors are moving away from our moral and cultural values. A generation who do not recognize and learn their own cultural and moral values, cannot save themselves from copying other foreign cultures and moral values.

In the past we had a generation who were in the peak of being virtuous and living spiritual values by reading Mevlâna and Yunus Emre, were feeling the love of country by reading Namık Kemal, had character and faith by reading Mehmet Akif's Safahat, were aware of the national identity and conscious by reading stories of Ömer Seyfettin. But unfortunately today, our children and our youths not only do not read the works of these valuable personalities but also they even do not know their names.

It becomes extremely important and necessary to benefit from these literary texts by making them read in order to provide the youths with their own culture and morality and give them civilization and moral education which is aimed and wanted.

For example, we can teach them friendship, being wise and tolerance by Mevlana's wise words; we can teach patriotism, standing against injustice and heroism by making them read Namık Kemal's "Hürriyet Kasidesi" and his other poems; having right character, thinking of the nation, hardworking and spiritual power of faith by Mehmet Akif's Safahat; sacrifice, rightness and avoiding lie by Ömer Seyfettin's "Ant" and "Kaşağı" stories. In that way, we can make these moral beauties be a part of their life.

For that reason, we should make our children model human by presenting and teaching our children the mentioned literary personalities' instructive and moral transmitting texts by striking, colorful, planned and modern ways. Only the pure and virtuous youths grown up in this way can build strong-based families and they bring a generation who will walk toward future with confidence, in a powerful and healthy way.

Key Words: The Younger Generation, Morals, Values, Culture, Literary Texts, Teaching.

GİRİŞ

Değerler, bir inanç olması bakımından dünyanın belli bir kısmıyla ilgili algı, duygu ve bilgilerimizin bir bileşimidir.¹

Değerler, gideceğiniz yönü belirleyen pusulalardır. Ne giydiğiniz, nerede yaşadığınız, kiminle evleneceğiniz, yaşamak için ne yaptığınıza kadar her şey değerlerin etkisindedir. Ayrıca neleri yapıp, neleri yapmamanız gerektiğini söyleyen de değerlerdir.²

Sevgi, saygı, hoşgörü ve yardımlaşma duyguları, komşuluk aile ve akraba ilişkileri, sabır, şükür, ahde vefa gibi kavramlar, toplum hayatımızda var olan; ama zaman içerisinde kaybolmaya yüz tutmuş bulunan ahlaki değerlerimizden bazılarıdır.

Her anne baba veya sağduyu sahibi her büyük çocuklarının güzel ahlaklı, hoşgörülü, bilgili, anlayışlı, çalışkan, örf ve adetlere; milli ve manevi değerlere bağlı bir insan olmasını arzu eder ve bunun için de çaba harcar.

Geçmişte çocuklar ve gençler çoğunlukla büyükleriyle aynı ortamları paylaşmakta ve birlikte okumaktaydılar. Köy odaları, kahvehaneler, kiraathaneler birer eğitim kurumu şeklinde işlev görmekteydi.

Çocuk ve gençlerimiz nine ve dedelerinden, anne ve babalarından dinledikleri masallar, hikâyeler ve diğer sözlü edebi ürünlerimizle ruhlarını ve akıllarını doğru bilgilerle beslemekte, güzel ve yüksek ahlaki değerler almaktaydılar. Ayrıca gençlerin birçoğu, sözlü edebiyat ürünlerimizden olan; ders verici ve terbiye edici yönleri de göz ardı edilemeyen atasözlerini bir hayli bilmekte ve hayatlarına yön vermek hususunda bunlardan faydalanmaktaydılar. Bunun yanı sıra masal ve hikâyelerde iyi ile kötünün karşılaştırılması ve sonunda iyinin kazanması kötünün ise er geç cezasını bulması, geçmişte çocuklar için çok etkili bir ders verme ve terbiye etme yöntemi idi.

Günümüz modern yaşamında ise çocuklar ve gençler, kitle iletişim aracı denilen televizyon ve internet ile birebir ilişki içinde yaşamakta, televizyonsuz ve internetsiz bir hayatı hayal bile edememektedirler. Anne ve babalarıyla, öğretmenleriyle beraber geçirdikleri zamandan daha fazlasını televizyon karşısında veya bilgisayar başında geçirmektedirler.

¹ Erol Güngör, “Türk Millî Karakterinin Kaynakları”, **Töre Dergisi**, 1998, 6(42), 11.74, 16.

² Anthony Robbins, **Sınırsız Güç**, Çev: Mehmet Değirmenci, İnkılâp Kitapevi Yayını, İstanbul, 1993.

Gençlerimiz ve çocuklarımız televizyonda seyrettikleri yerli ve yabancı her türlü film, dizi ve internette oynadıkları şiddet ve müstehcenlik içeren oyun ve görsellerden edindikleri olumsuz alışkanlık ve davranışları günlük yaşamlarında uygulamaya çalışmaktadırlar.

Bu iletişim araçları vasıtasıyla yabancı kültür ve ahlak hücumuna maruz kalarak yanlış ahlak davranışları edinen çocuk ve gençlerimizin binlerce yıllık maddi ve manevi birikimlerimizin neticesi olan din, ahlak, gelenek ve görenek gibi inanç ve kültür öğelerine karşı oldukça kayıtsız kaldıkları görülmektedir. Bu ahlaki değerleri öğrenemeyen çocuklar ve gençler geçmişte atalarımızın yaptıkları büyük işleri nasıl başardıklarını anlayamamaktadırlar.

Böylece zamanla kültürel ve manevi duyarlılıklarını kaybeden bu nesil, yabancı kültürlerle ait değerleri benimsemekte ve o şekilde bir yaşamı yeğlemektedirler. Fakat kendi kültürüne, insanına, yaşam şekline yabancılaşan bu neslin başka kültürleri de tamamen kabul edemeyeceği ancak o kültürün taklitçisi mesabesinde kalacağı açıktır.

Çocuklarımızı ve gençlerimizi televizyon ve internetin renkli, fakat yalın dünyasından kurtarıp gerçek yaşanan dünyaya getirmenin; ait oldukları öz kültür ve ahlak dünyalarına tekrar kazandırmanın; onlara beklenen ve özlenen bir ahlak ve medeniyet eğitimi verebilmenin arayışı içinde olmamız zorunlu hale gelmiştir. Peki, bu nasıl yapılacaktır? Pedagojik olarak çocuklara ve gençlere değerler eğitimi vermenin, olumlu ahlaki davranış kazandırmanın, milli ve manevi değerleri öğretmenin çeşitli yol ve yöntemleri vardır elbette. Bu yöntemlerin en etkili olanlarından biri onları edebiyatla, diğer bir ifadeyle edebi metinlerle karşı karşıya getirmektir kanaatimce.

Gençlik devresinde çeşitli duygusal arayışlara giren, içlerinde var olan güzel ve olumlu duyguları yanlış yollara sarf ederek kendilerini ispat etmeye çalışan gençlerimizin bu duygularını ders verici edebi ürünlerle hem doğru yola sevk edebilir hem de onları yanlış düşünce ve davranışlardan kurtarabiliriz.

Güzel ve merak uyandırıcı edebi metinlerin televizyonun sanal dünyasının hücumlarını kıracağı ve buna karşılık çocuğun ve gencin dünyasında yeni ufuklar açacağı, ruhunda saklı olan temiz duyguları ve düşünceleri harekete geçireceği gözden uzak tutulmamalıdır.

Edebi metnin insanı etkileyiciliği hususunda Mehmet Kaplan bir yazısında şöyle diyor. “Ruh ile beden arasındaki münasebet dolayısıyla, dilin insan dimağında uyandırmış olduğu hayaller onun hislerini de harekete getirir. Rüyada gördüğümüz hayallerin bizde dehşet, neşe, korku hisleri uyandırdığını biliriz. Uyanık iken de sadece dil vasıtasıyla insanları ağlatmak, güldürmek, mesut veya bedbaht, bedbin veya nikbin yapmak mümkündür. Şairler, hikâyeciler ve romancılar bu işi çok iyi başarırlar. Güzel yazılmış bir romanı okurken kelimeler ve sayfalar âdeta gözümüzün önünden silinir. Kendimizi gerçeğin tam ortasındaymiş gibi hissederiz³.

Çocuk ve eğitim meselesinde edebiyatın yeri tartışılmazdır.⁴ Kavram olarak 19. yüzyıldan beri kullanılmaya başlanan edebiyat sözcüğü daha çok edepli söz söylemeyi ahlaklı olmayı hatırlatır. Şinasi, Namık Kemal ve Ebuuziyya Tevfik bu sözcüğün ahlaki boyutunu ön plana çıkarırlar.

Özellikle Namık Kemal edebiyatın faydası hususundaki telkinlerini birçok yazısında tekrarlamıştır. Namık Kemal’e göre edebiyat, milletin terbiyesinde son derece etkin bir araçtır. O’na göre edebiyat bir eğlencedir. Bununla beraber bu eğlence, istenirse faydalı olabilir. Ahlakın düzelmesine, faziletlerin insan ruhunda kökleşmesine yardım eder.⁵

Orhan Okay’a göre de edebiyat, eserini seyircisi ile doğrudan doğruya temas ettirebilen tek sanattır.⁶ Yani sanatın en önemli kollarından biridir edebiyat. Ayrılmaz bir bütündür. Bir sanat yapıtı olan edebi metin, okuyucusunu kendi dünyasına çekerek ona türlü türlü duygular tattırır. Hissetmediklerini hissettirir. Düşünemediklerini düşündürür. “Edebiyat kişiyi, yaşamın dar kalıplarının dışına çıkararak yeni bir ufuk kazandırır, insanlar arasında iletişimi kolaylaştırır. Edebiyat eğitimi açısından yazınsal ürünlerin önemi de bu noktada bulunmaktadır.”⁷

³ Mehmet Kaplan, **Sevgi ve İlim-Denemeler**, Dergah Yay. İstanbul, 2002, s. 64.

⁴ D. Ali Tökel, “Eskilerde Çocuk Eğitim: Çocuk Edebiyatı Gözüyle Eskiye Bakmak”, **Hece Dergisi**, S 104-105, 2005, s. 87.

⁵ Ahmet Hamdi Tanpınar’dan aktaran Hilmi Uçan, **Dilbilim Göstergibilim ve Edebiyat Eğitimi**, Hece Yay., Ankara, 2008, s. 16.

⁶ Orhan Okay, **Sanat ve Edebiyat Yazıları**, Dergah Yay., İstanbul, 1990, s. 19.

⁷ Hilmi Uçan, **Dilbilim Göstergibilim ve Edebiyat Eğitimi**, Hece Yay. Ankara, 2008, s. 19.

Edebi metinleri insanî ve ahlaki değerleri öğretmede bir araç olarak kullanmak ve onlardan bu anlamda faydalanmak mümkündür. Örneğin, “Gülten Dayıoğlu’nun *Cambaz Parası* adlı öyküsünü okuyan bir çocuk, öyküden estetik bir zevk almanın ötesinde, başkasını kandırmanın çirkin bir davranış olduğunu; Sabahattin Ali’nin *Arabalar Beş Kuruşa* adlı öyküsünü okuyan bir insan, kendisinden daha yoksul olan bir insanı hor görmemeyi; Ömer Seyfettin’in *Diyet* adlı öyküsünü okuyan bir kişi, yaptığı bir iyiliği başa kakmamayı öğrenecektir.⁸

Güzel ahlak kazandırmada ve doğru terbiye vermede tiyatro da etkin bir edebi metin türüdür. Tiyatro birçok edip tarafından ahlak dersi veren bir okul olarak değerlendirilmiş ve bu hususta son derece faydalı olduğu dile getirilmiştir.

Edebiyat ve kültür tarihimizde edebi eserleri okuyarak kalp, akıl ve ruh dünyalarını zenginleştirip güzelleştiren ve böylece büyük bir yazar, şair veya ahlak adamı olan insanlarımız az değildir. Büyük sanatçıların ve bilim adamlarının otobiyografilerini okuduğumuz zaman bunu açıkta görmekteyiz. Edebi metin olan bir şiirin insanı nasıl değiştirdiğine Namık Kemal’in hayatından şu örneği verebiliriz. Kitapçıları dolaşırken Şinasi’nin yeni bir şiiri ile karşılaşan ve onu okuyan Namık Kemal’in bütün eski düşünceleri değişir. Gelecekte kendisine medeniyet, hak, hukuk ve hürriyet kavramlarının savunuculuğunu yaptıracak yeni bir düşünce yapısına sahip olur. Böylece bu değerlerin yükseltmeye çalışan Namık Kemal ortaya çıkar.

Bir çocuğa veya gence doğruluk, iyilik, fedakârlık, hoşgörü vb. gibi olumlu ahlak değerlerini benimsetmek için geleneksel şekilde söylenen ‘şunu yap’ ‘bunu yapma’ emir şeklindeki nasihatler zamanla bıktırıcı olacak ve tesirini kaybedecektir. Henüz hayatın başında olan ve hayata karşı son derece tecrübesiz olan bir çocuğa ‘yalan söyleme’ şeklindeki nasihat onu fazla etkilemeyecektir. Çünkü çocuk tecrübesizliğinden dolayı yalanın sebep olacağı acı ve kötü sonuçlardan habersizdir.

Böyle demek yerine, onlara edebi metinleri okutarak ve gösterme metodu ile metnin içindeki kahramanlarla kendilerini özdeşleştirmelerini sağlayabiliriz. Böylece verilmek istenen olumlu davranışları bıkmadan ve canları sıkılmadan kabul edip benimseyebilirler.

⁸ A.g.e., s. 69.

Örneğin Ömer Seyfettin'in "Kaşağı" adlı hikâyesinde, hikâye kahramanının söylediği bir yalan yüzünden kardeşinin ölmesine sebep olmasını ve kahramanın duyduğu üzüntü ve pişmanlığı hissederek okuyan çocuk, kendini onun yerine koyacak ve bütün duygularıyla yalanın kötü sonucunu yaşamış gibi hissedecektir. Böylece yalanın bir insanın ölümüne sebep olacak kadar kötü bir ahlaki davranış olduğunu anlayacak ve yalandan o derece uzak kalacaktır.

Yine Ömer Seyfettin'in çocukluk hatırasını anlattığı "Ant" adlı hikâyesinin kahramanı "Mıstık" yazarla çocukluk arkadaşıdır. Bir gün birlikte okuldan eve gelirlerken üzerlerine saldıran kuduz köpekten arkadaşını korumak için köpekle boğaz boğaza gelir ve yaralanır. Kuduz olur. Kısa bir süre sonra da ölür. Arkadaşını korumak için Mıstık'ın yaptığı bu büyük fedakârlığı okuyan çocuklar ve gençler, dostuna yardım etme, fedakârlıkta bulunma, kendinden önce başkasını düşünme duygusunun ne demek olduğunu bütün gerçekliğiyle anlayacaklardır. Böylece günümüz yaşamının getirdiği bireyselliğin bir sonucu olan bencilliğin, vefasızlığın çirkinliğini; buna karşılık fedakârlık, sözünde durma, arkadaşını korumanın ne yüksek bir değer olduğunu kendi iç dünyalarında derinden hissederek sorgulamaya başlayacaklardır.

Bundan başka Namık Kemal'in

*"Usanmaz kendini insan bilenler halka hizmetten
Mürüvvet-mend olan mazlûma el çekmez îânetten
Vücûdun kim hamîr-i mâyesi hâk-i vatandandır
Ne gam râh-ı vatanı hâk olursa cevri ü mihnetten"*

Vecize değerindeki beyitlerinin bulunduğu Hürriyet Kasidesini okutarak, gençlere mensubu oldukları millete hizmet, mazlum ve güçsüzlere yardım bilinci, her bir karışı şehit kanıyla sulanan bu vatan yolunda büyük fedakârlıkta bulunma duyguları kazandırılabilir.

Mevlana'nın hikmetli şiirleri, özlü sözleri ve hikâyeleri yüzlerce yıldır insanımızı manevi ve ahlaki değerler açısından besleyen en önemli kaynaklardan birisidir. Mevlana'nın eserlerini okumakla o tükenmez güzel ahlak pınarından kana kana içen insanlar, bu metinlerden aldıkları güzellikleri ve değerleri çevrelerine dağıtmışlardır. Bugün de çocuklarımıza ve gençlerimize Mevlana'nın Mesnevisini ve diğer edebi metinlerini okutabilirsek, bu metinler yoluyla doğruluk, cesaret, hoşgörü, yardımseverlik, akıllı ol-

mak, dostluk ve bunun gibi birçok yüksek değerleri kazanabileceklerdir. Bu değerlerle kendilerini kalp, akıl ve ruh bakımından yetiştirmekle kalmayıp çevrelerine de faydalı insanlar haline geleceklerdir.

Mevlana'ya ait aşağıdaki özlü sözlerin içinde barındırdığı derin marnaları okuyarak içselleştiren gençler birçok güzel ahlaki değeri ve yüksek duyguları kazanabilirler.

Örneğin;

“Yoldaki bir tepecik seni bunaltmış, oysa önünde yüzlerce dağ var.” Bu sözde, küçük engeller karşısında hemen pes etmemek ve azimli olmak gerektiğini,

“Bilgi, sınırı olmayan bir denizdir. Bilgi dileyense denizlere dalan bir dalgıçtır.” Bilgiye ulaşmak için dalgıçların yaptığı gibi ancak çalışmak ve araştırmak gerektiğini,

“Kötü nefis, yırtıcı kuştur.” Nefsin kötü isteklerine uymamayı, kötü duygulara göre değil aklına göre hareket etmeyi,

“Sabır, insanı maksadına en tez ulaştıran kılavuzdur.” İnsan maksadına ulaşmak istiyorsa, mutlaka sabırlı olması gerektiğini,

“İnsan bir ağaca benzer, kökü ahdinde durmaktır.”⁹ Sözlerinden insanın manevi hayat ağacının devam etmesi için mutlaka sözünde durması gerektiği gibi daha birçok ulvi ve değerli duyguları; doğru ahlaki ve insanî davranış şekillerini ders alırlar.

Mevlâna'nın öğütlerinin yanı sıra Yunus Emre'nin sevgi dolu şiirlerini okutarak çocuk ve gençlerimizin insanı ve hayatı sevmelerini de sağlayabiliriz.

Eserlerinde ahlaki, insanî ve manevi değerlere oldukça fazla yer veren ve bunların yükseltilmesi, gençlerin ve çocukların bu değerlere mutlak surette sahip olması gerektiğini anlatan bir diğer edibimiz Mehmet Akif'tir. Akif'in Safahatı baştanbaşa çalışmak, gayretli olmak, akıllı olmak, İslam dinini doğru anlamak, hurafelerden kaçınmak, yardımseverlik, cömertlik, merhamet, millete ve vatana karşı kendini sorumlu hissetmek ve ona göre davranmak gibi birçok yüksek ahlak değerleriyle doludur. Özellikle genç

⁹ Mevlâna Celalettin Rumi, **Mesnevi, Mesnevi'den Öğütler**, -Özlü Sözler-, Haz. Dr. Nuri Şimşekler, Selçuk Üniversitesi, Mevlâna Araştırmaları Enstitüsü Yay., Konya, 2011.

neslimize bu metinleri ilgi çekici bir şekilde sunabilirsek Mehmet Akif'in çarpıcı üslubundan etkilenmeleri kaçınılmaz olacak ve şiirlerde verilmek istenen ahlaki mesajlarını algılamada ve kabul etmekte gecikmeyeceklerdir.

Örneğin Akif “Hasta” adlı şiirinde ziraat okulunda yatılı kalan veremli bir öğrenciyi anlatır. Hastanın vücudunu benzetmelerle etkileyici bir şekilde tasvir eder. Şiirin sonunda hasta öğrencinin dilinden hayat hikâyesini bütün çıplaklığıyla dile getirir. Bu şiiri okuyan kişinin kalbinde acı bir sızı hissetmesi ve o hastaya karşı merhamet duyması olasılığı yüksek olan insani bir tavidir. Ayrıca, verem olduğu için kendisini okuldan çıkarmak isteyen okul idarecilerine karşı hasta çocuğun acı ve küskün sitemini anlayan genç okuyucular, başkasının derdiyle dertlenmek, onları anlamak duygusunu kalplerinde duyacaklardır.

Yine Akif'in,

“Ya hamiyetsiz olaydım, ya param olsa idi”¹⁰

Mısrasının yer aldığı “Seyfi Baba” şiirinde “fakirlere yardım etmek isteyen, muhtaçlara koşan, merhametli Akif”¹¹in yaptıklarından etkilenen gençlerin içinde yardımseverlik, cömertlik duygusu yeşermeye ve güçlenmeye başlar

Çocuklarımıza dini değerleri ve ibadetleri sevdirmede, Ömer Seyfettin'in ilk namaz hikâyesi kullanılacak en önemli metinler arasındadır. Bu hikâyeye çocuklarımıza namaz ibadetini sevdirmek pekâlâ mümkündür.

Yazar bu hikâyesinde çocukluğunda kıldığı ilk namazı anlatır. Annesi tarafından sabah namazına kaldırılışını, abdest alıp annesinin yanında namaza duruşunu, annesinin bir meleğe benzeyişini, ömründe ilk defa yerine getirdiği bir dinî vecibe olan namazdan duyduğu ulvi hazzı çok duygulu ve etkileyici şekilde ifade eder. Bu hikâyeyi okuyan çocuklar duanın önemini, vatan için dua edilmesi gerektiğini kavrar. Ayrıca annenin çocuğu öperek, okşayarak namaza davet edişi çocukların içinde bu ibadete karşı bir özenti uyandıracak onlar da bu tecrübeyi yaşayıp bu hazzı hissetmek isteyeceklerdir.¹²

¹⁰ Mehmet Akif Ersoy, **Safahat** 1. Kitap, Haz. M. Ertuğrul Düzdağ, İnkılâp Yay., İstanbul, 2003, s. 63.

¹¹ İnci Enginün, “Mehmet Akif'te Şahıslar ve Fikirler”, **Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları**, Dergâh Yay., İstanbul, 2007, s. 377.

¹² Hatta bu hikâyeden büyükler bile etkilenmektedirler. Tahran'da görev yaptığım bir üniversitenin Türk Dili Edebiyat bölümünde 3. sınıfta Metin Tahlili dersinde bu

Bu dini vecibenin yanı sıra yine dini değerlerimizden olan cami ve bayram motiflerinin mana derinliğini algılamaları için, bu iki soyut ve somut değerın bütünleşerek zirvelere ulaştığı *Süleymaniye’de Bayram Sabahı* şiirini de metin olarak kullanabiliriz.

*‘Artarak gönümeün aydınlığı her sâniyede
Bir mehabelli sabah oldu Süleymaniye’de
Kendi Gök kubbemiz altında bu bayram saati
Dokuz asrında bütün halkı, bütün memleketi
Ordu milletlerin en çok döğüşen, en sarfı
Adamış sevdiği Allâh’ına bir böyle yapı.
En güzel mâbedi olsun diye en son dînin
Budur öz şekli hayâl ettiği mîmârinin
Ulu ma’bed! Seni ancak bu sabah anlıyorum
Ben de bir vârisin olmakla bugün mağrurum,
Dili bir, gönü bir, imanı bir insan yğım
Görüyor varlığının bir yere toplandığını;
Büyük Allah’ı anarken bir ağızdan herkes
Nice bin dalgahı Tekbir oluyor tek bir ses.’¹³*

Yukarıdaki şaheser mısraların şairi Yahya Kemal, manevi değerlerimizden yıllarca uzak kalmanın verdiği hasret, pişmanlık ve vicdan azabıyla ruhunun sesini bu mısralarda terennüm etmiştir. Ayrıca din, cami, bayram, iman, vatan, tarih gibi değerlerimizin ne kadar ulvi, yüksek, insanı huzura kavuşturan ve ruhu okşayan hakikatler olduğunu şiirin tümünde dile getirmektedir. Bu şiiri lise çağındaki gençlerimize okutmakla bu değerlerin anlam derinliğini hissettirecek ve tattırarak geçmiş şanlı tarihimize birlikte özümsetebilirsek; bu manevi değerler onların temiz ruhunda olumlu inti-

hikâye üzerinde durmuş ve tahlil etmiştim. Bir öğrencim bana, ilk defa okuduğu bu hikâyeden sonra, hem yazar hakkında hem de hikâyenin kendisinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri şöyle ifade etti. “Hocam bu hikâyeyi okuduktan sonra Ömer Seyfettin’in ne büyük bir edebiyatçı olduğunu anladım. İslam dininin birçok değerini bu hikâyeyle sevdireyor. Ben bu ibadetin bu kadar tatlı olabileceğini yeni anladım. Namazda olan huzur hiçbir yerde bulunmaz. Bu hikâye sadece çocukların değil de belki bütün insanların milli kültür ve değerlere karşı maneviyatlarını uyandırmış oluyor.”

¹³ Yahya Kemal Beyatlı, **Kendi Gök Kubbemiz**, YKY Yay., İstanbul, 2004, s. 11-12.

balar ve izler bırakacak ve hayat boyu manevi besleyicileri olacaktır. Böylece ömür boyu bu değerlere sahip çıkan bir nesil haline geleceklerdir.

SONUÇ

Çocuklarımızın ve gençlerimizin ahlaki değerleri benimsemelerini ve bunları hayata geçirmelerini sağlamak için bu değerli şahsiyetlerin eserlerinden çarpıcı, planlı ve modern şekilde faydalanmamız gerekmektedir. Öğretici ve ahlak dersi verici yönü ağır basan edebi metin seçimine de ayrıca dikkat etmelidir. Derslerde eğitim ve ahlak yönü ağır basan hikâye ve roman metinleri üzerinde çalışmalı, şiirler ezberletilmeli, tiyatrolar oynatılmalı, denemeler okutulmalı ve yarışmalar yaptırılmalıdır. Böylece bu metinlerin içindeki ahlaki değerlerin sevdirilerek öğretilip davranış haline getirilmesi gençlerin ve çocukların ahlaki yozlaşmadan kurtulması ve temiz bir nesil haline gelmesi açısından son derece önemlidir.

KAYNAKÇA

AKTAŞ, Şerif, **Yenileşme Dönemi Türk Şiiri ve Antolojisi**, Akçağ Yay., Ankara, 2005.

BEYATLI, Yahya Kemal, **Kendi Gök kubbemiz**, YKY Yay., İstanbul, 2004.

ENGİNÜN, İnci, “Bir Çocuk Edebiyatçısı: Mehmet Şemsettin”, **Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları**, Dergâh Yay., İstanbul, 2007.

ENGİNÜN, İnci, “Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı”, **Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları**, Dergâh Yay., İstanbul, 2007.

ENGİNÜN, İnci, “Mehmet Akif’in Şiiri”, **Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları**, Dergâh Yay., İstanbul, 2007.

ENGİNÜN, İnci, “Mehmet Akif’te Şahıslar ve Fikirler”, **Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları**, Dergâh Yay., İstanbul, 2007.

ERSOY, Mehmet Akif, **Safahat**, Haz. M. Ertuğrul Düzdağ, İnkılâp Yay., İstanbul, 2003.

GÜNGÖR, Erol, “Türk Milli Karakterinin Kaynakları”, **Töre Dergisi**, 6(42),11.74, 16.

KAPLAN, Mehmet, **Sevgi ve İlim -Denemeler-**, Dergah Yay., İstanbul, 2002.

KAVCAR, Cahit, **Edebiyat ve Eğitim**, Engin Yay., Ankara, 1999.

MEVLÂNA Celalettin Rumi, **Mesnevi, Mesnevi'den Öğütler, -Özlü Sözler-**, Haz. Dr. Nuri Şimşekler, Selçuk Üniversitesi, Mevlâna Araştırmaları Enstitüsü Yay., Konya, 2011.

OKAY, Orhan, **Sanat ve Edebiyat Yazıları**, Dergâh Yay., İstanbul, 1990.

ROBBINS, Anthony, **Sınırsız Güç**, Çev: Mehmet Değirmenci, İstanbul, İnkılâp Kitapevi Yayını, 1993.

SEYFETTİN, Ömer, **Seçme Hikâyeler**, Haz. Pınar Andı, Yağmur Yay., İstanbul, 2005.

TOPÇUOĞLU, Hamide, **Genel Sosyoloji Ders Notları (Çoğaltma)**, 1971.

TÖKEL, Dursun Ali, “Eskilerde Çocuk Eğitim: Çocuk Edebiyatı Gözüyle Eskiye Bakmak”, **Hece Dergisi**, Ankara, S 104-105, 2005.

UÇAN, Hilmi, **Dilbilim Göstergibilim ve Edebiyat Eğitimi**, Hece Yay., Ankara, 2008.

DEMOKRATİK DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINDA GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI

Mehmet KATRANCI*
Pınar BULUT**
Yasemin KUŞDEMİR***

ÖZET

Oyun, çocuğun gönüllü katıldığı, keyif aldığı, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli etkisi olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için gerekli bir öğrenme sürecidir. Geleneksel oyunlar, kurallarını ve özelliklerini inanç ve kültürden alan, gelenek ve göreneklere nesilden nesle aktararak yaşatan sportif, folklorik değerlerdir. Çocuklar oyunlarla çok yönlü gelişmekte, çevrelerini tanımakta ve etkileşim kurmaktadır. Ayrıca oyunlar çocukların demokratik değerleri kazanmalarında önemli araçlardan biridir. Demokratik değerler bir toplumdaki demokratik yapının ve bir arada yaşama kültürünün devamı için kişilerin sahip olması beklenen değerler olarak ifade edilebilir. Bu değerler adil olma, işbirliği, saygı, eşitlik, özgürlük, katılma, uyum, uzlaşma, serbest tartışma ortamı olarak sıralanmaktadır. Bu çalışmada geleneksel çocuk oyunları demokratik değerler açısından incelenerek bu oyunların demokratik değer eğitimiindeki işlevini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, genel tarama modelinde desenlenmiş ve veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. İncelenen oyunlar sadece İç Anadolu bölgesinde oynanan geleneksel çocuk oyunları ile sınırlıdır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Farklı dokümanlardan derlenen on sekiz oyun araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş; kuralları, katılımcıları ve oynama biçimlerine göre değerlendirilmiştir. İncelenen geleneksel çocuk oyunlarının katılım, eşitlik, işbirliği, uyum ve hoşgö-

* Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mtkatranzi@gmail.com.

** Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, pnrbulut06@hotmail.com.

*** Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yaseminakz@gmail.com.

rü demokratik değerlerini içerdiği belirlenmiştir. Geleceğin yetişkini olan çocukların kişiliklerinde bu değerleri içselleştirebilmeleri önemlidir. Bu nedenle değer eğitiminde geleneksel çocuk oyunlarının önemli bir katkısı olabileceğine inanılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Demokratik Değerler, Çocuk Oyunları, Değer Eğitimi.

TRADITIONAL CHILD GAMES FOR INCULCATING DEMOCRATIC VALUES

ABSTRACT

Games are activities in which children participate voluntarily and have fun. They have an important role in the physical, cognitive and affective development of children as they are a real part of life and valuable learning processes. Traditional games are sportive and folkloric values are transferred from generation to generation. These traditional games have rules and characteristics stemming from the relevant culture and beliefs. By playing games, children can develop from many aspects, know their environment and communicate with others. Moreover, games are one of the important tools through which children can acquire democratic values. Democratic values can be defined as values to be possessed by individuals for the maintenance of the democratic structure and culture of living together in a society. These values include justice, cooperation, respect, equality, freedom, participation, harmony, agreement, free discussion environment etc. In the current study, the purpose is to reveal the functioning of traditional child games in democratic value education by analyzing these games in terms of democratic values. The study was designed in line with general survey model and the data were collected through document analysis method. The games explored are limited to the traditional games played in Central Anatolian Region. In the analysis of the collected data, content analysis technique was employed. Totally 18 games compiled from different resources were separately analyzed by the researchers and evaluated according to their rules, participants and how they are played. The traditional games explored in the current study were found to include values such as participation, equality, cooperation, harmony and tolerance democratic values. For better futures, children should internalize these values. Therefore, it is believed that traditional child games may have an important role to play in value education.

Key Words: Democratic Values, Child Games, Value Education.

GİRİŞ

Değer bir inanç olmak bakımından, dünyamızın belli bir kısmıyla ilgili idrak, duygu ve bilgilerimizin bir terkibi demektir. Özellikle ahlaki davranış konusunda değer, bir kimsenin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir ölçüt demektir (Güngör, 1993: 28). Değer eğitimi, değerler hakkında öğretim yapma çabasıdır. Değer eğitimi insanların bulunduğu her yerde yapılır; bir öğrenci için her yetişkin, iyi, kötü ya da belirsiz bir modeldir (Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 60).

Eğitimden beklenen, sadece bireylere bilgi ve beceri kazandırmak değil, aynı zamanda belli değerleri de bireylere kazandırmaktır. Bir toplumun geleceği ancak her yönüyle iyi bir şekilde yetişen, bir takım değerlere sahip, donanımlı bireyler tarafından inşa edilir (Aladağ, 2015: 231). Gerçek demokrasinin yaşandığı toplumlarda insan hak ve özgürlükleri korunurken erdemli insanların hoşgörülü, katılımcı, sorumlu ve barışçı bir bakış açısı hâkimdir. Erdemli insan olmak dürüstlük, yardımseverlik, merhamet, sorumluluk, adalet, hoşgörü ve saygı gibi insani nitelikleri karakterinde barındırmayı gerektirir. İnsanın özünde sahip olması beklenen bu değerler evrensel olarak kabul gören, olabilecek en üstün niteliklerin bir araya gelmesiyle oluşan, insanı insan yapan, maddi güç ile kıyaslanamayacak biçimde kıymetlidir (Kuşdemir, 2015: 69). Demokratik toplum yapısının gelişmesi, varlığını devam ettirmesi, sadece insan olmaktan kaynaklanan bireysel hürriyetlerin bir yaşam biçimi halinde sürdürülebilirliği için demokrasiye ait değerlerin öğretilmesi ve korunması özel önem taşımaktadır.

Değer eğitimi, demokratik bir toplumun başarısı için temeldir. Demokratik kuralların uygulanabilmesi için insanlara önce adil ve özgür bir toplum sağlanmalıdır. Bunun anlamı insanın en azından “iyi” olmasıdır. Kişi demokrasiyi anlamalı ve ahlaki boyutuyla hemfikir olmalıdır. Demokratik yönetimde insanlar, diğerinin haklarına saygılı olmalı, kamu yaşamına saygılı olmalı, kamu yaşamına gönüllü katılmalı ve toplumun iyiliğiyle ilgilenmelidir (Lickona, 1992; Akt: Akbaş, 2008: 340). Demokratik değerler, demokrasinin üzerinde hayat bulduğu ve onun yaşama, insana, olaylara ve genel olarak tüm varlıklara bakış açısını yansıtan yönünü ifade eder. Demokratik değerler, insan haklarına saygı, eşitlik, özgürlük, katılma, uzlaşma, serbest tartışma ortamı, açıklık, hoşgörü, çoğulculuk, farklılaşma, şiddetten kaçınma, eleştirel düşünme ve ifade etme özgürlüğü olarak sayılabilir (Yeşil, 2007: 71). Demokratik değerlerin çocuklara beceri ve an-

layış olarak kazandırılmasında aile ve okulların rolü büyüktür. Çocuk okul çağına gelinceye dek ailesi, arkadaşları ve diğer yakın çevresinden etkilenir, onları örnek alarak bazı değerleri kimliğine katar. Okullarda değer eğitimi; öğretim programları, etkinlikler, eğitim uygulamaları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de 2005 yılından itibaren okullarda uygulamaya başlanan öğretim programlarında değer eğitimi özel bir yer almıştır. Örneğin, İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçları incelendiğinde değer eğitimine yönelik olarak şu madde yer almaktadır:

“Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek.”

Türkçe dersi programı dört ana tema altında yapılandırılmıştır. Bu temalardan biri “Değerlerimiz” temasıdır. Bu başlık altında Yunus Emre, Nasreddin Hoca, Mimar Sinan gibi Türk büyükleri ile ilgili metinler bulunmaktadır. Matematik dersinde değerlere ilişkin kazanımlar ilişkilerinde saygının, değer vermenin, onurun, hoşgörünün, yardımlaşmanın, paylaşmanın, dürüstlüğün ve sevginin önemini takdir etme olarak sıralanmaktadır (MEB, 2005). İlkokul 1-3. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi Dersi programında öğrencilerin kazanmaları beklenen kişisel nitelikler özsaygı, özgüven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirmedir. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler ise şunlardır:

- Duygu ve düşüncelere saygı,
- Hoşgörü
- Türk büyüklerine saygı,
- Aile birliğine önem verme,
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik
- Bağımsızlık,
- Bilimsellik
- Temizlik
- Sağlıklı olmaya önem verme
- Doğa sevgisi

İlkokullardaki dersler aracılığıyla yukarıda verilen değerlerin kazandırılması ile de öğrencilere kazandırılması amaçlanan bu değerler toplumun verilen derslerde in öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerler, okul programlarının önemli bir hedefidir. Bu hedefe ulaşarak değerlerin gelecek nesillere aktarılması, karakter ve ahlak özellikleri olarak çocuklara kazandırılması için farklı öğretim yöntemleri, edebiyat ürünleri, gelenek-görenekler, kültür unsurları kullanılabilir. Kültürel zenginliğin günümüze en güzel armağanlarından biri de geleneksel çocuk oyunlarıdır.

Geleneksel Çocuk Oyunlarında Değerler

Oyun, belirli bir amacı olan veya olmayan, belirli kuralları olan, ancak çocuğun her zaman gönüllü olarak ve keyifle katıldığı, fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için etkili öğrenme sürecidir. Karadağ ve Çalışkan'a (2008) göre oyun, çocuğun çevresindeki dünyayı öğrenme, tanıma ve bir şeyler ortaya koyma aracıdır. Oyun çocuğun duygularını, gördüklerini sınıadığı ve öğrendiklerini pekiştirdiği bir ortamdır. Çocuklar oyun yolu ile iç dünyalarını çevrelerine yansıtmaktadırlar. Oyunun çocuğun bedensel dürtülerini ifade ettiği, çevresini anlamaya yardım ettiği, çocuğu hayata hazırladığı ve çocuğun arkadaşları ile uyumlu bir şekilde kaynaşmasını sağladığı öne sürülmektedir (Pehlivan, 2005: 5). Oyun, geçmişten günümüze kadar süreklilik göstererek çocukların çok yönlü gelişmelerini, çevrelerini tanımalarını, keşfetmelerini, çevreleriyle etkileşim kurmalarını sağlamıştır. Bu yönüyle oyun ve oyuncaklar çocuklara çeşitli deneyimler kazandırarak çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmış ve eğitim süreçlerini desteklemiştir (Eroğlu, 2009: 288).

Oyun, yalnız bir eğlence aracı değil, oynayanın duygularının, çatışmalarının, eğilimlerinin, kendi istek ve çevre etkilerinin içine alındığı bir eylemdir (Adıgüzel, 2012: 372). Oyun, çocuğun zihinsel ve bedensel gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Oyun bağımsız bir etkinlik olduğu için çocuk, fikirlerini ve duygularını oynarken rahatça ifade edebilir. Oyun oynamak insanlık tarihi kadar eskidir. Yaş gruplarına göre incelendiğinde oyunların hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından oynandığı görülsede oyun adeta çocuğun hayatının kendisidir. Oyunsuz çocuk düşünülemez.

Kaya (2009) çocuk oyunlarının, çocuğun gelişmesindeki rolünü iki başlık altında toplamıştır: (1) *Çocuk oyunlarının fizikî faydaları*: Çeviklik, dayanıklılık, denge, güzel görünüm, güç, hız-sürat, hüner, kabiliyet, kuvvet, ritim,

zekâ gelişimi. (2) *Moral değerler yönünden faydaları*: Adil davranış, algılama, birlik ruhu, dayanışma- yardımlaşma, dikkat, disiplin, esneklik, hak gözetme, hoşgörü, irade, karar verebilme / kararlılık, kişiye saygı, liderlik vasfı, muhakeme, sabır, şaka / yarenlik / takılma. Aydın (2010) ise oyunun çocuğa kazandırdığı değerleri dayanışma, estetik, sorumluluk, yardımseverlik, duyarlılık, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma, temizlik alışkanlığı, yenilgiyi kabullenme, kazananı tebrik etme, fedakârlık, dostça müdahale olarak sıralamıştır.

Çocukların oynadıkları oyunlar çocuğun eğitilmesinde de önemli bir yer tutar. Özellikle okulöncesi ve ilkokul düzeyinde oynanan oyunlar okuma yazmanın öğretilmesinde ve sayıların kavratılmasında etkilidir. Gülsoy ve Uçgun (2013) tarafından yapılan araştırmada eğitsel oyunların 6. sınıfların kelime hazinesinin gelişiminde olumlu katkısı olduğu anlaşılmıştır.

Gelenek, bir kuşaktan diğerine tarihsel ve toplumsal bazı değişikliklere uğradıktan sonra ve yalnız konuşma yoluyla geçerek çağımıza ulaşan, kültürel kalıntılar, alışkanlıklar, bilgi, töre ve davranışlara verilen addır (Tdk Sözlüğü). Geleneksel çocuk oyunları denildiğinde geleneğe dayanan, kültürel özellikler taşıyan ve nesilden nesle aktarılan oyunlar kastedilmektedir. *Oyun, kültürel değerlerin korunmasında ve gelecek kuşaklara aktarılabilmesinde önemli bir araçtır. Teknolojiye değil de geleneğe dayanan oyunlar, o toplumun yaşam biçimini, yapısını da ortaya koymakta ve bu tür oyunları oynayan çocukların toplumunun gerektirdiği tutum ve değerleri kazanmasını sağlamaktadır. Bu anlamda çocukların milli kimliğini edinmesi, kendi kültürünü ve değerlerini tanıması açısından onlara özellikle geleneksel çocuk oyunlarının tanıtılması gerekmektedir* (Fırat, 2013: 894). İşler'e (1997) göre geleneksel oyun, kurallarını ve kıyafetlerini dahi inanç ve törelerden alan, Türk milletinin gelenek, görenek ve hasletlerini ortaya koyan canlı ve uygulamalı örneklerden olup kuşaktan kuşağa aktarılarak yaşatılan sportif, folklorik değerlerdir.

Kültürümüzün geçmişten günümüze getirdiği geleneksel çocuk oyunları arasında evcilik, birdir bir, uzun eşek, yumurta tokuşturma, aşık, topaç, çember, ceviz, değnek, mendil ve kemik oyunları sayılabilir (Oğuz ve Ersoy, 2007; Doğan, 2013; Artun, 2011; Özturan, 2010). Bu oyunlar Anadolu'nun farklı yerlerinde, bazen farklı isimlerle oynanmaktadır. Oyunların ortak noktalarından biri, oyunda mutlaka bir "ebe"nin olmasıdır. Oyun "ebe"nin belirlenmesiyle başlar. Ebe seçimi/belirlenmesi ciddi bir iştir ve bazen oyunun kendisinden bile öne geçmekte, bir seremoni halini alabilmektedir (Özbakır, 2009: 483). Geleneksel çocuk oyunlarına yönelik olarak

yapılan araştırmalar (Özturan, 2010; Doğan, 2013; Özdemir, 2006) incelendiğinde bu oyunların neredeyse binlerce yıllık bir geçmişe dayandığı, gerek Anadolu gerek Orta Asya coğrafyasında farklı adlarla, değişik yaş gruplarında oynandığı anlaşılmaktadır. Her yörede var olan oyunlar, hızlı göçler ve bozuk şehirleşme yüzünden, köy ve kasabalardan şehirlere göç edememiş adeta köylerde ölüme terk edilmiştir. Çocuk oyunlarının toplanıp “araç gereç ve kuralları ile belgelenip arşivlenmeleri” gerekmektedir. Aksi takdirde tamamen unutulmaları söz konusu olabilir. Ki bu kimlik - kültür belgesinden bir sütunun silinmesi demektir (Yamakoğlu, 2001: 543). *Çocukların kendi kültürümüze ait unsurları mümkün olduğunca yaşayabilecekleri ortamlar yaratılmalı ve doğru şekilleriyle yaygınlaştırılmalıdır. Günümüzde nasıl ki yaşam alanlarına önem verilip geleceği de hesaba katarak gelişen dünyaya uygun yapılar inşa ediliyorsa, ulusal kimliğe de aynı derecede önem verilmeli ve geleceği düşünülmelidir. Bu yüzden bu konular hakkında yapılan akademik çalışmalar sadece akademik ortamlarda konuşulan şeyler olarak kalmamalı, bu çalışmalardan ilham alınarak projeler üretilmelidir. Unutulmamalıdır ki toprağı beslenmeyen orman yok olmaya mahkûmdur* (Tolay, 2013: 163).

Dünyanın her yerinde, her çağda ve kültürde çocuklar oyun oynamaktadır. Ancak nesilden nesle aktarılan bu oyunların bir kısmı olduğu gibi oynanırken bir kısmı birtakım değişmelere uğramış diğer bir kısmı ise tamamıyla unutulmuştur. Geçmişten günümüze ülkemizde olduğu gibi diğer Türk topluluklarında da bilinip oynanan oyunlar ne yazık ki her geçen gün biraz daha unutulmaktadır (Aliyeva Esen, 2008: 360). *Oyunun “gereksiz, boş iş” kabulünden kurtarılarak, “çocuğun doğal ihtiyacı” şeklinde düşünülmesi gereklidir. Burada önemli olan nokta, okulların da çocuğa ulaşabilmesi, isteklerini karşılayabilmesidir. Çok uzun zamandan beri Amerika Birleşik Devletleri’nde bile turnuvalarının yapıldığı, oyun kurallarının bir kitapçık halinde bastırıldığı düşünüldüğünde, Türk okullarının da çelik-çomak, aşık, çember, sapan, tornet gibi oyunları zevkli bir yarışmaya dönüştürebilmesi son derece kolaydır. Buna ek olarak çeşitli oyuncuların bizzat öğrenciler tarafından yapıp sergilenebileceği bir mekânın oluşturulması da son derece gerekli bir çalışmadır* (Oğuz ve Ersoy, 2007: 13).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de oynanan geleneksel çocuk oyunlarının özelliklerini inceleyerek oyunların içerdiği demokratik değerlerin belirlenmesidir. Bu kapsamda derlenen geleneksel çocuk oyunları kurallar, katılımcılar, oynanma biçimi açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan (Yıldım ve Şimşek, 2008: 187) doküman incelemesi tekniği, resmî ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama biçimidir (Ekiz, 2009: 70). Kamu kayıtları, kişisel belgeler, kitaplar, filmler, resimler, fotoğraflar, gazete ve dergiler, radyo ve TV programları ve bazı eşyalar doküman olarak sınıflandırılmıştır (Merriam, 2013). Bu tekniğin kullanılmasının sebebi, veri toplamada çeşitliliği sağlama amacından kaynaklanmaktadır. Araştırmada doküman olarak geleneksel çocuk oyunlarını derleyen ve tanıtan kitaplar/makaleler kullanılmıştır. Araştırma sürecinde Türk halk edebiyatı ve eğitim alanında olmak üzere 20 kitap ve makale taranmıştır. Dokümanlardaki oyun sayısının 250'den fazla olması sebebiyle araştırmada oyun sayısının sınırlandırılması için coğrafi bölgeler esas alınmıştır. Bundan dolayı İç Anadolu bölgesindeki şehirlerde oynanan 40 oyun değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Oyunların derlendiği dokümanlar Tablo 1'de açıklanmıştır:

Tablo 1 – Oyunların Derlendiği Kaynaklar

Yayın Adı	Yazar Adı	Yayın Türü	Yayın Yılı
Eskişehir Folklorunda Çocuk Oyunları ve Bu Oyunların Yaşam Becerisi Kazandırmadaki Rolü.	Pınar GİRMEN	Makale	2012
Türk Çocuk Oyunları I-II	Nebi ÖZDEMİR	Kitap	2006
Niğde Folklorunda Çocuk Oyunları	Nedim BAKIRCI	Makale	2007
Geçmiş Yıllarda Türkiye'de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları.	Hande Asude BAŞAL	Makale	2007
Geçmişten Günümüze Türkiye'de Geleneksel Çocuk Oyunları.	Hande Asude BAŞAL	Kitap	2006
Çocuk Oyunlarının İşlevleri: Sarıkeçili Yörük Çocuk Oyunları	Hüseyin AKSOY	Makale	2014

Geleneksel Kayseri Çocuk Oyunları ve Halkbilimsel İncelemesi	Faruk ÇOLAK	Kitap	2009
Her Güne Bir Oyun	İtir ARDA - Seyran DENİZ	Kitap	2012
Türkiye’de 2004 Yılında Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları	M.Öcal OĞUZ Petek ERSOY	Kitap	2007

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, “olayların, mekânların, stillerin, imajların, anlamların ve nüansların anahtar kelime olarak yer aldığı” iç görünün peşindedir (Altheide, 1987; Akt: Merriam, 2013: 196). İçerik analizinin amacı, araştırma sorusu doğrultusunda metinlerin içerikleri hakkında sistematik veriler elde etmek ve bu verilerden hareketle yinelenen çıkarımlar yapmaktır (Gökçe, 2006: 239).

İç Anadolu Bölgesi’ndeki illerde oynanan 40 oyun üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Her araştırmacı incelediği oyunda katılımcılar, oyunun oynanma biçimi, kurallar ve oyunun genel sürecini dikkate alarak geleneksel Türk çocuk oyunlarının içerdiği demokratik değerleri belirlemeye odaklanmıştır. İncelenen oyunların arasından üç araştırmacının demokratik değerleri gözeterik belirlediği oyunlar birleştirilmiş ve 18 oyundan oluşan bir oyun havuzu oluşturulmuştur. Bu oyunlar aşağıda sıralı biçimde gösterilmiştir:

- *Holi,*
- *Katırkazığı,*
- *Gök Boncuk,*
- *Ara Kesme,*
- *Aç Kapıyı Bezirgân Başı,*
- *Şingür Mungur,*
- *El Kaç Mel Kaç,*
- *Kurt Baba Oyunu, Dalye*
- *Met,*
- *Dekme Mirik,*

- *Değnek Kıрма,*
- *Hodak,*
- *Hu Delikte Hi Deşikte, Tora,*
- *Karış Atlama,*
- *Tura,*
- *Bir Kör İki Kör,*
- *Yağ Satarım Bal Satarım*

Bu oyunlar araştırmacılar tarafından yeniden içerik analizi yöntemine göre incelenmiş, veriler karşılaştırılarak değerlendirilmiş, tek bir demokratik değerler listesi elde edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular, geleneksel çocuk oyunları ve bu oyunların demokratik değerleri kazandırmadaki işlevleri olarak iki başlık altında ele alınmıştır.

1 - İç Anadolu Bölgesinde Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde belirtilen kaynaklardan derlenen ve sadece İç Anadolu Bölgesi'nde oynanan oyunlar yer almaktadır. Bunlar:

Holi Oyunu (Sivas/Divriği): Geniş ve düz bir alanda, erkek ve kız çocukların beraber oynadığı bir oyundur. Oyuncak olarak oyuncunun eline batmayacak şekilde yontulan ve ucu çengelli olan “çoğan” adı verilen sopa ve bez bir top kullanılır. En az dört kişiyle oynanan Holi oyununda oyuna başlamadan önce çukur (Holi) kazılır. Her oyuncu on adım sayarak uzaklaşır, böylelikle duracakları yerler belirlenmiş olur. İlk atışı yapacak olan kişi tekerlemeyle belirlenir. Bu tekerlemelerden biri şudur:

*Oya gitti maça
Maç bileti kaça
Biletçi amca beş lira.*

Ardından beşe kadar sayılır, beşinci olan oyuncu ilk atışı yapar. İlk atışı yapacak olan kişi, bir de şu tekerlemeyle belli olabilir:

*Dolafta pekmez
Yala yala bitmez*

*Ayşecik cik cik cik
Fatmacık cik cik cik
Sen bu oyundan çık.*

Ardından ebe, topun başında durarak, çoğanla topa dokundurmayaya çalışır. İki saniye içinde topa dokunan başka bir oyuncuya çoğanı dokundurabilirse o, ebelikten kurtulur ve yerine kendine çoğanı değdiren oyuncu ebe olur. Oyunun sonunda on kere koşma turu, havlama, miyavlama, kuş sesi çıkarma gibi cezalar verilir (Oğuz ve Ersoy, 2007)

Katırkazığı (Tokat): Geniş bir alanda kız ve erkek çocukların birlikte oynadığı bir oyundur. 20-30 cm. uzunluğunda ucu sivriltilmiş bir adet tahta parçası, birkaç yemeni ve topuz. Birkaç yemeni yuvarlanarak dikilir ve topuz meydana getirilir. 5-6 veya 7-8 kişiyle oynanan Katırkazığı oyununa başlamadan önce sayışma yoluyla ebe seçimi yapılır. Ardından yere bir kazık çakılır ve birkaç yemeni uç uca, ip şeklinde bağlanarak kazığa geçirilir. Seçilen ebenin elinde bir de topuzu olur. Ebe, bir taraftan topuzunu elinde tutar, bir taraftan da yemenilerin ucundan tutup kazığın etrafında dönmeye başlar. Diğer oyuncular da kazığın dibine üstlerinden çıkardıkları giysileri (kazak, şapka, ayakkabı, vb.) bırakırlar. Ebeyle beraber dönerek ona vurulmadan kazığın dibinden herkes kendine ait olan giysiyi almaya çalışır. Bu sırada ebeye yakalanan yani onun topuzunun ilk isabet ettiği oyuncu, yeni ebe olur. Oyunun sonunda herhangi bir ceza ya da ödül yoktur (Oğuz ve Ersoy, 2007).

Gök Boncuk (Eskişehir): Oyun, 8-10 erkek çocuk tarafından yaz geceleri açık alanda oynanır. Köy meydanı merkez olmak üzere, köyün her tarafı oyun alanı olarak kullanılır. Oyuncular iki gruba ayrılır. Grup seçimi tamamlandıktan sonra her bir grubun lideri belirlenir. Gruplardan birisi saklanır. Saklanma işi bittiğinde saklanan grubun lideri diğer grubun yanına gelir ve saklanma işleminin bittiğini haber verir. Ebe grubu saklananları aramaya başlar. Ebe grubu saklananların yanına yaklaşınca saklananların lideri, saklananlar saklandıkları yerden kaçsın uzaklaşsın amacıyla yakın diye bağırır, bu bağırış her iki gruba da mesaj verir. Ebe grubu saklananların yanından uzaklaştıkça da uzak diye bağırır. Ebe grup saklananların içinden birisini bulduğu an, gök boncuk diye bağırır ve bu sesi duyan saklanan gruptaki diğer çocuklar da saklandıkları yerden çıkarlar. Bu oyun için bir kişinin yakalanması yeterlidir. Gruplar böylelikle yer değiştirirler (Girmen, 2012).

Ara Kesme (Eskişehir): 8-10 oyuncu ile açık alanda grupla oynan bir oyundur. Oyuncular iki gruba ayrılır. Bir grup kümelenerek toplanır. Diğer grup da o kümeyi daire şeklinde kuşatır. İçerideki gruptan bir kişi hızlı bir biçimde dışarıdaki çemberde yer alan çocuklardan birine dokunmaya çalışır. Eğer dokunursa dış çemberdeki çocuk, dairenin içinde kümelenen gruba geçer. Bu dokunma işlemi aşamasında, dış çemberden başka bir oyuncu da iç gruptan dokunmaya çalışan kişi ile dokunulmaya çalışılan çocuk arasından geçerse, iç kümede yer alan çocuk dış çembere dâhil olur. Bu nedenle, oyunun adı ara kesmedir. Her iki grup da kendi eleman sayılarını artırmayı amaçlamaktadır. Aynı durum, aynı zamanda dış grup için de söz konusudur. Eş zamanda gruplar arasında birçok gidiş ve gelişler yaşanmaktadır (Girmen, 2012).

Aç Kapıyı Bezirgân Başı (Konya): Kalabalık oyuncu grubuyla açık alanlarda oynanan bir oyundur. İki çocuk ebe olur. Her iki ebe aralarında anlaşarak kendilerine birer birer isim alırlar. Bu isimler meyve, çiçek, hayvan isimleri olabilir. Örnek olarak bir oyuncu “elma” diğerinin “armut” ismini aldığını kabul edelim. İki ebe karşılıklı oturup birbirlerinin ellerinden tutup kollarını havaya kaldırır. Diğer oyuncular, arka arkaya sıra olurlar ve;

“Aç kapıyı bezirgân başı, bezirgân başı” cümlesini ezgili bir şekilde söylerler. Ebeler *“Kapı hakkı ne verirsin, ne verirsin?”* diyerek cevap verirler. Oyuncular;

“Arkamdaki yadigâr olsun, yadigâr olsun”

diyerek iki ebenin kollarının altından geçmeye başlarlar. Ebeler en son oyuncu geçerken kollarını indirirler. Oyuncuyu ortalarına alırlar ve “Elmayı mı istersin Armudu mu istersin” diye sorarlar. Oyuncu “Elmayı istiyorum” derse Elma ismini alan oyuncunun tarafına geçer. Ebeler tekrar yeni isimler seçer ve oyuncular aynı ezgileri söyledikten sonra geçerken sondaki oyuncu yine durdurulur. Oyun bütün oyuncular seçimini yapana kadar sürer. Eşleşme tamamlandıktan sonra yere bir metre arayla iki paralel çizgi çekilir. Ebeler önde, oyuncular arkada birbirlerinin belinden tutar. Ebeler ayaklarını bu çizgilerin üzerine koyup karşılıklı çekişmeye başlarlar. Hangi grup diğerini çekip çizgiyi geçirirse o grup oyunu kazanmış olur (Başal, 2007).

Şıngır Mıngır (Niğde): İki grup arasında oynanır. İki grup karşılıklı yan yana dizilerek çömelirler. Her grup kendine bir başkan seçer. Oyuna hangi grubun başlayacağı adımla sayışarak belirlenir. Her grup kendi

arasında oyunculara meyve, renk, hayvan, vb. isimler verir. Kim oyuna başlayacaksa o grubun başkanı oyuna başlar. Başkan “Şingır mıngır.” deyip oynayarak karşı grubun yanına gider. O grup “Şingırdağım hoş geldin.” diyerek geleni karşılar. Başkan “Babam kavun karpuz istiyor.” der. Diğer grubun başkanı da “Beğen beğendiğini, al.” der. Başkan sıraya dizilmiş grubun başlarını tek tek yoklar. Beğendiği birinin gözlerini kapatır. Başkan kendi grubundan birinin adını söyler. O da yavaşça gelir gözü kapalı oyuncunun alınına vurup kaçar. Alınına vurulan oyuncu, geleni bilirse adı söylenen oyuncu o gruba katılır. Gözü kapalı oyuncu geleni bilemezse o diğer gruba katılır. Oyun bu şekilde devam eder. Hangi grup en fazla oyuncuyu kendi tarafına katmışsa oyunu o grup kazanır (Başal, 2007).

El Kaç Mel Kaç (Niğde): Kız ve erkek çocuklar tarafından beraber 5-6 kişilik gruplar halinde oynanan bir oyundur. Herkes kendine bir meyve ismi seçer. Oyuncular kendi arasında bir başkan seçerler. Oyuncular ellerini açarak beklerler. Başkan eline bir üzüm tanesi alarak;

“El kaç mel kaç ebenin eline koy da kaç.”

tekerlemesini söyler. Tekerleme sonunda üzüm tanesi hangi oyuncunun elinde kalmışsa o oyuncu kapının arkasına gider. Başkan giden oyuncuya “Elma mı, armut mu, üzüm mü, vb. istersin.” diye sorar. O da istediği bir meyve ismini söyler. O meyve isimli oyuncu kapının arkasındaki oyuncuyu sırtlayarak diğer oyuncuların yanına getirir. Oyun böylece devam eder (Başal, 2007).

Kurt Baba Oyunu (Nevşehir): Oyuna başlamadan önce oyunun oynandığı yere iki büyük yuvarlak çizilir. Bu yuvarlaklardan biri kuzuların yani oyuncuların bulunduğu yuvarlaktır. Diğer kurdun bulunduğu yuvarlaktır. Bir ebe seçilir ve bu ebe kurdu temsil eder. Kendi yuvarlağının içine girer. Diğer kuzular kendi aralarında birbirlerine renk isimleri verirler. Kurdun sadece renklerden haberi vardır. Hangi kuzunun hangi rengi temsil ettiğini bilmez. Kurt bir renk söyler, örneğin; “mavi” der. Mavi rengi temsil eden kuzu kendi halkasının etrafında bir tur döner. Bu sırada kurt onu yakalarsa kurdun dairesine girer. Yakalayamazsa kuzu kendi dairesinin içinde kalır. Kurt da kendi dairesinin içine döner ve yeni bir renk söyler. Amaç kuzuları kurdun dairesine taşımaktır. Oyun bu şekilde devam eder (Başal, 2007).

Dalye (Domino) (Çorum/Niğde): Oyun iki gurup arasında oynanmaktadır. Bu oyunu oynamak için bir top ve yassı taşlara ihtiyaç vardır.

Taşların sayısını oynayanlar belirler. Ortalama olarak 7-8 yassı taşla oynanır. Yassı taşlar üst üste dizilir. Atışı yapacak takımın bir oyuncusu eline topu alarak yaklaşık 4- 5 metre uzaklıktan taşlara doğru yuvarlar, amaç taşları yıkmaktır. Ne kadar az taş yıkılırsa işleri de o kadar kolaylaşacaktır. Atış yapıp, taşlar yıkılırsa oyun başlamıştır. Top karşı takımdadır, atış yapanlar yıktıkları taşları üst üste tekrar dizmeye çalışırken, diğerleri ellerindeki top ile onları vurmaya çalışır. Ebe olan takımın oyuncuları bir diğer arkadaşına topu atabilir. Genellikle taşların yakınında beklerler. Topla vurulan oyun dışı kalır. Eğer atılan topu yakalayabilirse vurulmamış sayılır ve topu rakiplerinin alamayacağı bir yere fırlatarak arkadaşlarına zaman kazandırmış olur. Onlar taşları bu sırada üst üste dizmeye çalışırlar. Tüm taşları dizerlerse, oyunu kazanırlar, eğer guruptaki oyuncuların hepsi taşları dizmeden rakipleri tarafından vurulurlarsa kaybederler (Başal, 2007; Bakırcı, 2007)

Met (Konya): 2 kişi veya grup biçiminde oynanabilir. Küçük bir kalyık biçiminde bir çukur kazılır. Bu çukurdan yaklaşık 15 m uzak olacak biçimde çizgi çizilir. Met diye adlandırılan 25-30 cm. uzunluğunda ucu sivri bir sopa oyun aracı olarak kullanılır. Her oyuncunun elinde yaklaşık 1 m uzunluğunda sopa bulunur. Oyunculardan biri kazılı çukurun üzerine meti koyar ve elindeki sopanın ucunu metin altına gelecek şekilde çukura koyar ve sopayı hızlı bir şekilde kaldırarak metin çizginin öbür tarafında bulunan oyuncunun üzerine doğru gitmesini sağlar. Karşıda çizginin gerisinde bulunan oyuncu gelen meti sopa aracılığıyla karşılayarak çizginin diğer tarafına geçirmeye çalışır. Met eğer çizgiyi geçerse, meti düştüğü yerden alıp metin bir ucu çukurun içine gelecek şekilde yerleştirir. Elindeki sopayla metin çukurun dışında kalan tarafına vurur. Buradaki amaç, metin havaya kalkmasını sağlamaktır. Havalanan mete havadayken elindeki sopayla vurur. Bu işlem yedi kez tekrar eder. Yedi vuruştan sonra metin çukurdan uzaklığı adımla ölçülür. Bu adımların toplamı oyuncunun puanını oluşturur. Geçemezse sadece sopayla mete dokunulursa karşıdaki oyuncu atışını tekrarlar. Mete hiç dokunamazsa oyuncular yer değiştirir. Grupla oynandığında oyunculardan daha hızlı ve uzağa atabilen oyuncu atıcı olarak seçilir. Çizginin gerisinde bekleyen oyunculardan hepsi mete vurmaya için sıraya geçerler ve hepsinin mete vurma şansı vardır. Çizginin dışında bekleyen oyunculardan birinin bile vurmuş olması geçerli olur ancak hangi oyuncu vurduysa oyuna o devam etme hakkını kazanır (Özdemir, 2006: 193)

Dekme Mirik (Birleşik Saklambaç) (Çankırı): Oyun, kız ve erkek çocuklar tarafından teneke kutu ile oynanır. Bayırın ortasına bir daire çizilir ve içine teneke kutu yerleştirilir. Sayışma yapılarak ebe belirlenir. Ebe teneke kutunun başında bekler. Diğer çocuklardan biri teneke kutuya ayağıyla vurur. Ebe teneke kutuyu yerine dikinceye kadar bütün oyuncular saklanır. Daha sonra ebe saklananları aramaya başlar. Ebe bir oyuncuyu gördüğü zaman koşarak teneke kutunun yanına gelir;

“Ali bir, iki, üç mirik”

diyerek teneke kutuyu ayağıyla dokunur. Böylece saklanan oyuncu vurulmuş olur. Ebe diğer oyuncuları aramaya devam eder. Saklanan oyuncular ebeden önce gelip kutuya dokunabilirler. Bu oyuncular bir sonraki oyunda da saklanmaya hak kazanırlar. Bütün oyuncuların ebe tarafından bulunması ile oyun biter. Ebe. Yeni oyunun ebesini vurulanlar arasından seçer (Özdemir, 2006: 57) .

Değnek Kıрма (Aksaray): Düz ve geniş bir alanda tahta sopa ve bir adet çelik ile erkek çocuklar tarafında oynanan bir oyundur. En az iki kişiyle oynanan bu oyun genellikle iki grup halinde oynanır. Oyuna başlamadan önce oldukça uzak bir mesafeye bir çizgi çizilir ve kazık bunun ötesine fırlatılmaya çalışılır. Ardından değnekleri yerden sektirerek oyuna kimin başlayacağı belirlenir. İlk atışı yapan oyuncu kazığı yerden sektirerek fırlatır. Fırlatılan kazık eğer belirlenen mesafeyi geçtiyse atışı yapan oyuncu, değnek kırma hakkını kazanır. Eğer rakibinin değneğini kıramazsa atış yapma hakkı rakibine geçer. Oyun, bir tarafın diğerinin değneklerini kırdığına sona erer (Oğuz ve Ersoy, 2004: 50).

Hodak (Çorum): Oyun sahasına “emen” adı verilen küçük bir çukur kazılır. Büyük baş bir hayvanın arka ayağından çıkarılan âşık kemiği, oyunun diğer aracıdır. Oyunda aşığa “Hodak” denir. Oyuna başlarken “güdekçi” denilen “ebe” seçilir. Güdekçi seçiminde bütün çocuklar değneklerini “seçiciye verirler. Seçici tüm değnekleri kendi değneğiyle birlikte başının üstünden arkaya doğru atar ve arkasına bakmadan geri geri gider. Seçicinin ilk ayağını bastığı değneğin sahibi oyunun ilk güdekçisi olur. Güdekçi değneğiyle aşığı çukura sokmaya, diğerleri de değnekleriyle onu engellemeye çalışırlar. Güdekçi değneğiyle aşığı çukura sokmayı veya âşık hareket halindeyken birine değmeyi başarırsa güdekçilikten kurtulur. Bazen güdekçi emene beş, altı adım kala hodağı eline alıp “*tuzlu hodağım*” diyerek hodağı çukura atar. Bu tuzlu hodağa, hareketsizken hiçbir oyuncu vuramaz. Güdekçi değneği ile hafifçe vurarak hodağı emene sokmaya ça-

lıdır. Bu sırada diğer çocuklar atik davranarak hodağı yeniden emenden uzaklaştırabilirler. Güdekçinin tuzlu hodağı çukura sokması durumunda ise çukura en yakın değneğin sahibi, oyunun yeni güdekçisi olur. Aşığın çukura girdiği durumlarda oyunun başındaki gibi yeniden güdekçi seçilir (Özdemir, 2006).

Hu Delikte Hi Deşikte (Nevşehir): Oynayan çocukların her birinin yarım metre uzunluğunda sopaları olmalıdır. Ayrıca çocukların sopalarından farklı iki tane daha sopa bulunmalıdır. Oynayan çocuklar arasında;

*“El el epenek, elden çıkan topanak, topanağın yavrusu, mitminenin karısı
edel büdel, sil süpür, şunu aradan çıkar”*,

diye sayılarak, bir çocuk seçilir. Bu seçilen çocuğa bir çizgi belirtilip diğer iki sopa verilir. Bu çocuk çizgiyi geçerek arkasını dönüp sopaları öne uzatır. Diğer kişiler sırayla kendi sopalarını iki sopanın üstün koyarlar ve sopaları tutan çocuk bu sopaları birer birer arkaya doğru atar. Bütün sopalar bittikten sonra çocuk;

“At güderim, it güderim, değneği de ben seçerim”

diye arka arkaya yürür. İlk üstüne bastığı sopayı sahibine verir. Daha sonra kalan sopaları aynı şekilde toplayıp atarak yerde son sopa kalana kadar tekrarlar ve yerde kalan son sopanın sahibi ebe olur. Bu sopayı hep birlikte toprağa gömerek saklarlar ve ebe onu arar. Ebeyle birlikte diğerleri de onu yanıltmak için

“Hu Delikte, Hi Deşikte”

diyerek toprağı ellerindeki sopalarla eşelerler. Ebe, sopayı bulduğu zaman oyun sona erer (Başal, 2006).

Tora (Karaman/Ayrancı Anbar Köyü): Oyun için bir adet mendil, iki adet battaniye veya çarşaf gereklidir. Oyunda çocuk sayısı sınırı yoktur. İki grup oluşturulur ve kapalı bir mekânda yere oturularak oynanır. Battaniye yere oturan çocukların bacaklarını kapatacak şekilde örtülür. Gruplardan birer başkan seçilir. Herhangi bir yöntemle hangi grubun oyuna başlayacağı kararlaştırılır. Hangi grup oyuna başlayacaksa, o grubun başkanına mendil verilir. Başkan/ebe battaniyenin altından mendili yanındaki oyuncuya verir. Mendil bu şekilde bir oyuncudan diğerine aktarılır. Bu sırada tüm oyuncular battaniyenin altında, karşı grubun mendilin kimde kaldığını anlamasını engellemek için ellerini oynatır. Mendil bir oyuncuda kalır. Başlayan grubun başkanı, karşı grubun başkanına mendilin kimde ol-

duğunu sorar. Grup oyuncularını aralarında karar verir ve başkan, mendilin kimde olduğunu tahmin ettikleri adını söyler. Eğer mendilin kimde olduğunu bilirlerse başkan *Tora!* diye bağırır ve mendili aynı şekilde kazanan grup saklar. Mendilin kimde olduğunu bilemezlerse, oyuna başlayan grup, karşı grup mendili buluncaya kadar mendili saklar ve her yanlış tahminden sonra mendili saklayan grup karşı gruba herhangi bir ceza verir (Başal, 2006).

Karış Atlama (Konya): Oyun en az üç çocukla oynanan bir oyundur. İki çocuk ebe olur ve ayak tabanları birbirine değecek şekilde birbirine doğru uzatarak oturup, bir ayağını diğerinin üzerine koyarlar. Daha sonra çocuklar yerde oturan arkadaşlarının ayaklarına değmeden atlamaya çalışırlar. Engele takılıp atayamayan çocuk, oturan arkadaşıyla yer değiştirerek ebe olur. Daha sonra ebe olan çocuklar bir elini karış yapıp ayaklarının üzerine koyar. Çocuklar sırayla atlamaya çalışırlar. Yerdeki arkadaşının eline değen çocuk ebe olur ve yerde oturan arkadaşıyla yer değiştirir. En son kısımda yerde oturan ebe durumundaki çocuklar, iki elini karış şeklinde ayaklarının üzerine koyar. Böylece atlanacak engelin yüksekliği artar. Çocuklar yine sırayla ebe olan arkadaşlarının el ve ayaklarıyla kurduğu engele değmeden atlamaya çalışırlar. Engele değen ebe olur ve oyun bu şekilde devam eder (Başal, 2006).

Tura (Niğde/Kayseri): 8-10 oyuncu ile kapalı alanda oynanan “Tura” oyununda önce ebe seçilir. Ebe dışındaki oyuncular daire şeklinde omuzları birbirine değecek şekilde otururlar. Ayaklarını öne doğru uzatıp diz kapaklarını hafif kaldırırlar. Ebe ortada durur. Bir mendilin ucu düğümленir. Oyunculardan biri elindeki “Tura” adı verilen mendili bacaklarının altından ebeye göstermeden yanındaki oyuncuya verir, o da yanındaki. Mendil hızla bacak altlarından elden ele geçerken ebe mendilin kimde olduğunu tahmin edip yakalamaya çalışır. Oyuncular mendili elden ele verirken ebenin adını söylerler. Oyuncular ara sıra ebe görmeden mendille ona vururlar. Ebe mendili hangi oyuncunun elinde yakalarsa o oyuncu, ebe ile yer değiştirir ve oyun aynı şekilde devam eder. Ebenin mendili yakalayabilmesi için pratik ve iyi takipçi olması gerekir (Arda ve Deniz, 2012; Çolak, 2009).

Bir Kör İki Kör (Kayseri): İki kişilik bir oyundur. Gözleri bağlı iki oyuncu ellerindeki mendillerle birbirlerine vurmaya çalışırlar. Oyunda büyük bir yastık ve her oyuncu için bir mendile ihtiyaç vardır. Ayrıca gözleri bağlamak için eşarp ya da mendil kullanılabilir. Oyuncular gözleri bağlı, karşı karşıya otururlar ve her oyuncu bir eliyle yastığın bir ucundan tutar;

diğer elinde ise bir mendil vardır. Oyuncular durmadan rakiplerinin adını tekrarlarlar. Bu sırada her biri sesin geldiği yöne göre elindeki mendille karşısındakine vurmaya çalışır. Karşısındaki ise eğilerek mendilden açmaya çalışır. Kullanılan yastık ne kadar büyük olursa oyun o kadar zorlaşır. Bu oyun bazı ülkelerde *Ey Kardeşim* ismiyle bilinmekte ve oynanmaktadır (Arda ve Deniz, 2012).

Yağ Satarım Bal Satarım (Eskişehir / Kayseri): Ülkemizde çok sevilen Yağ Satarım, Bal Satarım açık havada ve kalabalık bir grupla oynanır. Oyuncular aralarından bir ebe seçerler. Daha sonra el ele tutuşarak açılır ve bir daire oluşturarak yere otururlar. Ebe eline bir mendil alarak, daire etrafında koşmaya başlar. Koşarken şu tekerlemeyi söyler:

*“Yağ satarım bal satarım,
Ustam ölmüş ben satarım
Ustamın kötü karısı
Satsam on beş liradır.”*

Koşarken mendili çaktırmadan oyunculardan birinin arkasına bırakır ve koşmayı sürdürür. Mendil bırakılan oyuncu durumu fark ederse mendili alır ve;

“Zambak zumbak dön arkana iyi bak”

diyerek ebeyi kovalamaya başlar. Eğer ebe yakalanmadan, oyuncudan boşalan yere oturmayı başarır, onu kovalayan oyuncu yeni ebe olur. Oyuncu ebeyi yakalarsa, dairedeki yerine varıncaya kadar mendille ebeye vurur ve sonra da yerine geçip oturur. Bu durumda önceki oyuncu ebelikten kurtulamaz. Başka yörelerdeki adlarından bazıları şunlardır: Al Satarım Bal Satarım, Benimle Gel, Boğça, Gül Satarım, Mendil Saklama, Yağ Satarım Duz Satarım. Kıbrıs'ta Gül Satarım, Almanya'da Arkana Bakma, Tilki Dolaşıyor adıyla bilinir (Ünüvar, 2014; Arda ve Deniz, 2012; Çolak, 2009).

2- İç Anadolu Bölgesinde Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunlarının Demokratik Değerleri Kazandırmadaki Rolüne İlişkin Bulgular

İç Anadolu bölgesinde oynanan geleneksel çocuk oyunları incelendiğinde her oyunun kendine özgü kuralları olduğu anlaşılmaktadır. Oyunun doğru bir şekilde oynanması için kurallara uymak önemlidir. Oyunu oynayan çocuklar, oyunun kurallarını öğrenmekte, aynı zamanda bu kurallara uyulmazsa herhangi bir ceza ile karşılaşacağını veya oyun dışı kalabileceğini baştan kabul etmiş sayılmaktadır. Aksoy'a (2014) göre oyunlar, eğlence

ihtiyacını, bireysel ve grup içerisinde karşılaşması yanında bireye iletişim, liderlik, sorunları çözme ve öz yönetim becerileri de kazandırmaktadır.

Demokratik değerler açısından geleneksel çocuk oyunları ele alındığında, neredeyse tüm oyunların çocuklara keyifli vakit geçirmenin yanında demokratik değerleri kazandırmada da etkili bir araç olabileceği görülmektedir. Bu oyunları oynayan çocuklar öncelikle bir grup içinde oyunu kuralına uygun oynama ve oyunun gereklerini yerine getirmekle sorumludur. Oyun için doğru mekân, uygun araç-gereç ve uygun sayıda istekli bir grubun olması gerekmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çocuk oyunlarındaki demokratik değerler Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2 - Oyunların İçerdiği Demokratik Değerler

OYUN ADI	Oyunun Oynandığı Yöre	Oyunda Bulunan Demokratik Değerler
1) Holi Oyunu	Sivas	Eşitlik
2) Katırkazığı	Tokat	Katılım, Uyum
3) Gök Boncuk	Eskişehir	Yardımlaşma, Sorumluluk
4) Ara Kesme	Eskişehir	İşbirliği, Uyum
5) Aç Kapıyı Bezirgân Başı	Konya	İşbirliği, Uyum
6) Şıngır Mıngır	Niğde	Hoş Görü
7) El Kaç Mel Kaç	Niğde	Katılım,
8) Dalıye - Domino	Çorum / Niğde	İşbirliği, Uyum, Sorumluluk
9) Met	Konya	Adil Olma
10) Dekme Mirik (Birleşik Saklambaç)	Çankırı	Eşitlik, Uyum
11) Değnek Kıрма	Aksaray	Eşitlik
12) Hodak	Çorum	Katılım İşbirliği
13) Hu Delikte Hi Deşikte,	Nevşehir	Katılım, İşbirliği
14) Tora	Karaman	Uyum, İşbirliği Katılım
15) Karış Atlama	Konya	İşbirliği, Uyum, Katılım
16) Tura	Niğde / Kayseri	İşbirliği Uyum
17) Bir Kör İki Kör	Kayseri	Hoşgörü, Eşitlik, Uyum,
18) Yağ Satarım Bal Satarım	Eskişehir / Kayseri	Eşitlik, Uyum, Katılım

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çocuğun toplum ve ahlak kurallarına uyum sağlamasına yardımcı olan oyun, onların kazanma, kaybetme, dayanışma, cezalandırma ve cezayı kabullenme gibi duygularını geliştirir, ruhunu insanî, medenî ve millî yönden besler (Çolak, 2009: 17). Bu araştırma kapsamında incelenen geleneksel çocuk oyunlarında da kazanma, kaybetme, cezayı kabul etme gibi kuralların olduğu belirlenmiştir. *Çocuk oyun yoluyla toplumsallaşmayı öğrenir. Toplumun, okul açısından arkadaşları ile oluşturdukları grupların kural ve gerçeklerini kolay ve zararsız bir biçimde göstermeyi öğrenir. Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi öğrenir. Böylece çocuk kendi hak ve özgürlüklerini de korumasını, yardımlaşmanın önemini, dayanışma ve birlikte çalışmanın gücünü oyun yoluyla öğrenir* (Adıgüzel, 2012: 381).

Bu çalışmada, 2006-2014 yılları arasında yayınlanan beş kitap ve dört makale taranarak İç Anadolu Bölgesi'nde oynanan 40 geleneksel çocuk oyunu incelenmiştir. İç Anadolu bölgesindeki *Sivas, Eskişehir, Niğde, Konya, Kayseri, Nevşehir, Çorum, Karaman, Aksaray, Tokat* illerinde oynanan bu oyunlardan 18'inde bazı demokratik değerlerin yer aldığı anlaşılmıştır. İnceleme sonucunda aynı oyunun farklı illerde bazen farklı adlarla oynandığı görülmüştür. Oyunların neredeyse tamamında tekerleme veya sayısmaca yoluyla bir ebe / başkan seçimi yapılmaktadır. Farklı adlarla farklı illerde oynanan oyunların kurallarının birebir aynı olması dikkat çekici bir unsurdur. Geleneksel çocuk oyunlarının genel bir özelliği ise taş, mendil, kemik, dal/tahta parçası, ip, sopa, değnek, bez parçalarından yapılan top gibi basit ve kolaylıkla bulunabilen oyun araçlarıyla oynanmasıdır. Oyun mekânlarının çoğunlukla bahçe, sokak veya açık arazi olduğu anlaşılmaktadır. Bu şekilde oynayan çocukların çevre ve doğa ile barışık bir şekilde büyümeleri de kaçınılmazdır.

Bu araştırma kapsamında ele alınan geleneksel çocuk oyunları özellikle oyuncuların rolleri, oyun kuralları ve süreci bakımından incelenmiştir. Oyunların kuralları ve oynanma şekli dikkate alınarak çocuklara kazandırabileceği demokratik değerler aşağıda sıralanmıştır:

Eşitlik (Oyuna katılan her çocuğun ebe seçilme, oyuna katılma, kural-lara uyma konusunda eşit haklara sahip olması)

Katılım (Her yaştan çocuğun gönüllü olarak oyunlara katılması)

Yardımlaşma (Oyun içinde oluşturulan ekipteki elemanların oyunu kaybetmemek için yardımlaşmaları)

Hoşgörü (Her oyunda kazanma ve kaybetme olduğunu anlayışla karşılama, oyun dışı kalma, farklı isimler takma gibi durumları hoşgörü ile karşılama)

İşbirliği (Oyunun hedefine ulaşmak ve kazanmak için oyuna katılan tüm çocukların birlikte hareket etmeleri)

Adil olma (Oyun kurallarının tüm çocuklar için aynı olması ve her çocuğun ebe veya başkan seçilme hakkına sahip olması)

Sorumluluk (Ebe veya başkan seçilen çocuk, oyunun düzenlenmesi, sürecin başlatılması konusunda sorumluluk sahibidir. Katılımcı çocuklar oyunun kuralına göre oynanması sorumluluğu taşır.)

İncelenen çocuk oyunlarının her birinin yukarıda sıralanan bu demokratik değerlerin bir ya da birkaçını içerdiği belirlenmiştir. Bu oyunları oynayan çocukların oyunlar yoluyla bu değerleri zamanla içselleştirebileceği düşünülmektedir. Çocuklar ebe seçimi yaparak demokratik bir toplum olmazsa olmaz kuralı seçme ve seçilmeyi oyun içinde yaparak yaşayarak öğrenmektedirler. Ayrıca ebe olan bazı sorumlulukları almakta, oyunu kaybeden hakkına razı olarak hoşgörü ile cezasını kabul etmektedir.

Hızlı haberleşme, bol üretim ve tüketim insan hayatını çeşitli şekillerde etkilemiş ve bu değişim geleneksel kültürün de değişmesine neden olmuştur. Artık çocuk oyunlarının yerine elektronik ortamdaki yapay oyunlar geçmiştir (Çolak, 2009: 186). Şehirlerde, yüksek apartmanlarda yaşayan çocuklar günümüz toplum hayatının bazı gerçekleriyle büyümekte ve çoğunlukla yalnız bir çocukluk geçirmektedir. Başka çocuklarla oyun oynamanın yasağı ile büyüyen çocuklar üretici, yaratıcı, paylaşımcı olmaktan uzak, yetenekleri bastırılmış, muhakeme gücünü yetirmiş bir tip olarak toplumun karşısına çıkarlar (Kaya, 2009). Günümüz çocuklarına geleneksel çocuk oyunları öğretilerek bu oyunlar aracılığı ile çocukların hem demokratik değerleri edinmeleri, hem kültürlerinden gelen mirası taşıyarak kendilerinden sonraki kuşaklara aktarmaları hem de sosyalleşmeleri sağlanabilir. Bunun sağlanması için okullarda serbest etkinlik ve spor saatlerinde geleneksel oyunlar öğretilmeli ve oynanması teşvik edilmelidir. Ayrıca okul bahçeleri, spor salonları ve semtlerdeki çocuk parkları bu oyunların oynanabileceği biçimde düzenlenmelidir. İlkokul ve ortaokuldaki derslerin öğretim programlarında önemli bir yer tutan değer eğitiminin somut uygulamalar yoluyla niteliğinin artacağına inanılmaktadır. Geleneksel çocuk oyunlarının okullarda tanıtılması ve oynanması ile pek çok değer çocuk-

lar tarafından içselleştirilebilmesi ve oyunların gelecek nesillere aktarılması mümkün olabilecektir.

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, Ö., **Eğitimde Yaratıcı Drama**, Naturel Yayınları, Ankara, 2012.

AKBAŞ, O., “Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi”, B. Tay - A. Öcal (Edt.) **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi** içinde, Pegem Akademi, Ankara, 2008.

AKSOY, H., “Çocuk oyunlarının işlevleri: Sarıkeçili yörük çocuk oyunları”, **Millî Folklor**, 126(101), 2014, 11.12.2014 tarihinde <http://www.millifolklor.com> adresinden ulaşılmıştır.

ALADAĞ, S., “Sosyal bilgilerde demokrasi eğitimi ve etkili vatandaş yetiştirme açısından değer eğitimi”, M. Gündüz (Edt.) **Değerler Eğitimi** içinde, Maya Akademi, Ankara, 2015.

ALİYEVA ESEN, M., “Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21(2), 2008, <http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/200821%282%29/M8.pdf> adresinden 25.11.2014 tarihinde ulaşılmıştır.

ARDA, I. - DENİZ, S., **Her Güne Bir Oyun**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012.

ARTUN, E., **Türk Halkbilimi**, (7. Baskı), Karahan Kitabevi, Adana, 2011.

AYDIN, G., **Oynuyorum Eğleniyorum: Çocuk Oyunları El Kitabı**, (2. Baskı), Eğiten Kitap, Ankara, 2010.

BAŞAL, H. A., “Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XX(2), 2007, 25.11.2014 tarihinde <http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2007-20%282%29/M2.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

BAŞAL, H. A., **Geçmişten Günümüze Türkiye’de Geleneksel Çocuk Oyunları**, Morpa: İstanbul, 2006.

ÇOLAK, F., **Geleneksel Kayseri Çocuk Oyunları ve Halkbilimsel İncelemesi**, Kömen Yayınevi, Konya, 2009.

DİLMAÇ, B. - ULUSOY, K., **Değerler Eğitimi**, (2. Baskı), Pegem Akademi, Ankara, 2014.

DOĞAN, A., **Malatya Çocuk Oyunları**, (1. Baskı), Malatya Kitaplığı, Malatya, 2013.

EKİZ, D., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, (2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.

EROĞLU, G., “Geçmişteki çocukluk oyunları ve oyuncakları üzerine nitel araştırma, (Malatya-Sürgü Kasabası Örneği)”, **Hikmet Yurdu Akademik Araştırma Dergisi**, 2(3), 2009, www.hikmetyurdu.com/article/view/1032000053/pdf adresinden 03.12.2014 tarihinde alınmıştır.

FIRAT, H., “Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: Bezirgân başı örneği”, **Turkish Studies**, 8(13), 2013.

GİRMEN, P., “Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü”, **Millî Folklor**, 24(95), 2012.

GÖKÇE, O., **İçerik Analizi, Kuramsal ve Pratik Bilgiler**, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2006.

GÜLSOY, T. - UÇGUN, D., “6. Sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi”, **Turkish Studies**, 8(13), 2013.

GÜNGÖR, E., **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar**, (1.Baskı), Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1993.

İŞLER, H., **Tarihsel Kökenleri, Yayılma, Organizasyon Biçimleri ve Fonksiyonları Bakımından Geleneksel Aba ve Şalvar Güreşlerinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1997.

KARADAĞ, E. - ÇALIŞKAN, N., **Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama**, (2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.

KAYA, D., “Sivas’ta çocuk oyunları”, **Halk Kültüründe Eğlence Uluslararası Sempozyumu, 11-13 Aralık 2009**, Kocaeli, 2009, http://dogankaya.com/fotograf/Sivasta_cocuk_Oyunlari.pdf adresinden 25.11.2014 tarihinde alınmıştır.

KUŞDEMİR, Y., “İlkokul sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programlarında değer eğitiminin yeri”, M. Gündüz (Edt.), **Değerler Eğitimi** içinde, Maya Akademi, Ankara, 2015.

MEB, **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**, 2009, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/20.12.2010> adresinden 20.12.2012 tarihinde ulaşılmıştır.

MEB, **İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara, 2005.

MERRIAM, S. B., **Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber**, Çev. Edt. S. Turan, Nobel Yayınevi, Ankara, 2013.

OĞUZ, M. Ö. - ERSOY, P., **Türkiye’de 2004 Yılında Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları**, (2. Baskı), Gazi Üniversitesi THBMER Yayını, Ankara, 2007.

ÖZBAKIR, İ., “Geleneksel Türk çocuk oyunlarında fonksiyonel oyuncu ‘ebe’”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2(6), 2009.

ÖZDEMİR, N., **Türk Çocuk Oyunları I-II**, Akçağ, Ankara, 2006.

ÖZHAN, M., **Türkiye’de Çocuk Oyunları Kültürü**, Feryal Matbaası, Ankara, 1997.

PEHLİVAN, H., **Oyun ve Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.

TOLAY, T., “Popüler kültür ortamının çocuk edebiyatı ve çocuk oyunları üzerindeki etkisine eleştirel bir bakış”, **Bilim ve Kültür - Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi**, 1(2), 2013, www.bilimvekultur.com. adresinden 15.01.2015 tarihinde ulaşılmıştır.

UĞURLU, S., “Türk kültüründe gelenek bağlamında ‘sırma erme’ ve ‘vecd’ ritüellerinin fenomenolojik diyalektiği”, **Turkish Studies**, 7(3), 2012, www.turkishstudies.net/Makaleler/919817128_140U%C4%9Furlu%20Serdar_S-505-514.pdf adresinden 15.01.2015 tarihinde ulaşılmıştır.

DEWEY'E GÖRE AHLAK VE DEĞER EĞİTİMİ: FAYDACI AHLAKA ELEŞTİRİLER

Burcu SEL*
M. Akif SÖZER**

ÖZET

Ahlak gelişimine zihinsel gelişim çerçevesinde eğilen ilk kuramcı olan Dewey ahlaki gelişimin öznel bir süreç olduğunu, süreçte çocuğun kendi akıl yürütmeleriyle değerlere ilişkin kararlar alabileceğini ve sürecin pratik hayatta mümkün olduğu kadar organik bağ kurarak gerçekleşmesini savunmuştur. Okul ve günlük hayata ilişkin ayrı ahlaki sistemin oluşturulmasını reddederek, her çocuğun kendine özgü ve biricik olduğundan yola çıkarak otoritelerin belirlediği değerler sistemini tenkit etmiştir. Değerlerin, sağladığı faydaya göre anlamlandırılması gerektiğini savunan Dewey, bireysellik ve faydacılık ön plana çıkarmıştır. Bu iki kavram pragmatizmin faydacı geleneği ile tutarlı olsa da zamanla “değerler eğitimi”ne değil “değerler sorunu”na dönüşmüştür. Faydacı ahlak kimi çevrelerce özçıkarcılığın ve bireyselliğin yüceltildiği bir duruma dönüşmüş ve kolektif açıdan toplumsal değer oluşumu göz ardı edilmiştir. Böylesine bir ahlaki yapılanma da bir ahlaki değerın özü ancak ve ancak kişiye yararlı olup olmasıyla değerlendirilecek toplumsal değerlerden uzaklaşılacaktır. Özçıkarcılığını odak noktası haline getirmiş birey ilişkilerinde bireyselliği ön plana çıkaracak değerleri adeta araçsallaştıracaktır. Dewey'in ahlak epistemolojisi, çocuğun eğitim aracılığıyla oluşturduğu içsel değerlerin mi yoksa pragmatik açıdan ulaşacağı nihai amaçların mı önemli olduğunu saptamada yetersiz kalmıştır. Bu çalışmada literatüre dayalı olarak, Dewey'in değer oluşum sürecinde temele aldığı “bireysellik” ve “faydacılık” kavramları ele alınarak, faydacı ahlakın yarattığı değerler sisteminin analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, John Dewey, Pragmatizm.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, burcusel3@gmail.com

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, akif@gazi.edu.tr

MORAL AND VALUES EDUCATION FROM DEWEY'S PERSPECTIVES: CRITICISMS OF PRAGMATIC MORALS

ABSTRACT

As the first theorist to approach moral development within the frames of cognitive development, Dewey asserted that moral development is a subjective process during which children can make ethical decisions through personal judgments, and suggested that this process should occur by establishing organic relations with practical life as much as possible. Starting with the idea that every child is unique and special, he rejected the construction of separate moral systems for school and daily life, and criticized the value system defined by the authorities. Dewey suggested that values should be defined according to their practical consequences, and he brought forward individualism and pragmatism. Even though these two concepts are consistent with the practical tradition of pragmatism, they, in time, became “the problem of values” rather than “education of values.” Pragmatic morals turned into a state where selfishness and individualism were elevated and the collective development of values in society were ignored. And in such a moral construction, the origin of a moral value can only be judged by its benefits to the person that social values would be retreated. A person who focuses on self-benefits would treat values as means that bring forward individualism. Dewey’s moral epistemology has been insufficient to detect whether the intrinsic values that the child constructs through education or final ends the child reaches with a pragmatic perspective is important. In this study, it was sought to analyze values created by pragmatic morals, while discussing “individualism” and “pragmatism” concepts which Dewey used as a base for the process of value creation.

Key Words: Values Education, John Dewey, Pragmatism.

GİRİŞ

Hızla gelişen ve değişen modern dünyada bireyler, değerleri aracılığıyla toplumsal statülerini, sosyal hayattaki aktif rollerini belirlerler. İçselleştirilen açık, net, birbiriyle tutarlı, objektif değerler dizgesi; kişilerin vizyonlarını belirlerken beraberinde nitelikli bir toplumsal yapının da oluşmasına hizmet etmektedir. Bireyi ve toplumu yönlendirme gücüne sahip somut olgular olarak nitelendirebileceğimiz değerler, yaşamın doğal akışının bir sonucu olarak ortaya çıkarlar. Toplumun bir arada tutabilme ve toplumsallığın devamını sağlamada yadsınamaz bir role sahip değerler; ortak düşünce, amaç ve anlayış oluşumunu sağlar. Böylelikle oluşan temel ahlaki ilke ve inançlar, bireylerin davranış oluşumlarına kaynak teşkil eden itici bir güç olarak varlıklarını devam ettirirler. Değerler bireylerin toplumsal, siyasi ve ekonomik alanlarda eğilimlerinin, isteklerinin, reddettiklerinin, eleştirdiklerinin, yüceltiklerinin en önemli taşıyıcısıdır. Gerek değer oluşumunda gerek değerlerin devamlılığının sağlanmasında, bireysel ve toplumsal çerçevede eğitim büyük önem taşımaktadır. Zamanla eğitimin amacı ve okulların işleyişi farklı anlamlar kazandıkça eğitimsel açıdan farklı paradigmlar doğmuş, değer oluşumu ve değerlere yüklenen anlamlar farklılaşmaya başlamıştır. Bu farklılaşma zamanla değer oluşumu açısından geleneksel eğitim anlayışının yarattığı birey figüründen farklı kimlikte bireylerin oluşumunu sağlamış ve dolayısıyla farklı toplumsal yapıların inşa sürecine girilmiştir.

Değerler dizgesi eğitimsel açıdan önemli olduğu kadar temelde felsefenin en önemli alanlarından biridir. Felsefi temellendirmeler değiştikçe özellikle geleneksel felsefeye eleştiriler yoğunlaştıkça değer oluşumuna ilişkin görüşler de çeşitlenmeye başlamıştır. Özellikle bilginin doğasına ve özüne ilişkin zamanla gelişen yeni kabullenmeler bilginin ve dolayısıyla değerlerin yapılanmasına ve kullanımına ilişkin yeni değişiklikler meydana getirmiştir.

Geleneksel felsefenin savunduğu “Doğru tek, mutlak ve değişmezdir.” savından dolayı geleneksel değerler, bilginin kesinliği üzerine kurulmuştur. Geleneksel felsefeye göre bilgi mutlak ve değişmez bir formda bugün için değil gelecekte kullanmak için elde edilir. Kişinin bilgiyi yeniden yapılandırması veya inşa etmesi gereksizdir. Bilgi otoritelerce bireye aktarılır ve birey bu bilgileri kullanarak nihai amaç olarak adlandırılan mutlak töze ulaşmaya çalışır. “Bilimsel bilginin, içinde üretildiği toplumun inanç ve değerleriyle ilişkisi yoktur. Pozitivist gelenekte ‘deney sonucunun onu yapanın niyetine göre değiştiği’ kabul edilmez” (Özden, 2002: 69). Geleneksel felse-

fedeye birey; mutlak töze göre şekillenmiş, otoriteler tarafından belirlenmiş, olması gereken ahlaki değerlerle donatılır. Geleneksel değerler bu anlayışla kişilere aktarılırken, çağdaş değerler geleneksel felsefenin bilgiye ilişkin bu kabullenmelerini reddederek yeniden şekillendirilmiştir. Postmodern anlayışla bilginin mutlak ve değişmez yapısı eleştirilmiş ve bilginin geçiciliği üzerine vurgu yapılarak bilginin aktarılması değil, yeniden inşa edilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Bu anlayışla birey öznel yollardan bilgiyi yorumlar ve yeniden üretir. “Pozitivist felsefenin aksine tek doğru değil, insanların doğruları vardır. Birey kendi doğrularını yaratmada ve gerçeğe ulaşmada kendine özgü bir yol izler. Bu, onun eşyayı algılama ve yorumlama sürecindeki öznelliğinden kaynaklanır” (Özden, 2002: 72). Çağdaş felsefe geleneksel felsefenin tam aksine bilimsel bilginin değerlerden yoksun olamayacağını savunarak, toplumdaki ve zamandan kopuk bir değerler sistemini reddetmiştir. Dolayısıyla bireyler öznel süreçlerle, otoriteler olmaksızın değer oluşum sürecinde aktif rol almaktadır.

Geleneksel felsefeye özellikle idealist metafiziğe şiddetle karşı çıkan, çağdaş felsefeye hizmet eden ve eğitimsel açıdan pragmatik kuramın en önemli temsilcilerinden biri olan Dewey, yukarıda bahsedilen “değer” oluşumunu faydacı bakış açısıyla yeniden yorumlamıştır. Dewey öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu, yaparak yaşayarak deneyci bakış açısıyla bilginin yeniden inşa edilebileceğini savunmuştur. Teori ve pratiğin birleşmediği ve etkinlikle hiçbir bağı bulunmadığı gerekçesiyle eski bilgi anlayışını reddetmiştir. Bilimsel bilginin değerlerden bağımsız yeniden yapılandırılmayacağını savunan Dewey yararlı olduğu ölçüde bilginin ve değerlerin anlama kazanacağını savunarak geleneksel felsefeye eleştirilerini sürdürmüştür. Çalışmanın diğer bölümlerinde Dewey’in ahlaki yapılanması, eğitime yansımaları ve bu yapılanmaya ilişkin eleştiriler detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılacaktır.

DEWEY’E GÖRE AHLAKİ YAPILANMA VE DEĞER OLUŞUMU

ABD’de kök salmış ve gelişmiş olan pragmatik temelli ahlak epistemolojisinde deneysel yönetime başvuran Dewey; değer yargılarını sınanabilir, nicelleştirebilir bir duruma getirerek, kişiyi değer yargılarının sonucu hakkında sorgulatmayı sağlar. Bu sorgulatmalar yeni oluşacak değer yargıları için de temel teşkil eder ve bir öngörü oluşturur. Ussallığa dayalı oluşan bu değer yargıları, oluşacak diğer değer yargılarını gözden geçirmeye yarayan birer araç ve veri tabanı olarak görülür. “Dewey pek çok çağdaşının aksine etiği, tartışmalar ve önermeler kümesi üzerinde durarak değil, uy-

gulanabilir bir sistem olarak inşa etmiştir”(Pappas, 1998: 100). Bu ahlaki sistem uygulamaya dayalı olarak sınırlarını elde ettiği faydaya göre çizer ve kalıplaşmış ya da norm haline gelmiş değerleri reddeder. Bu reddedişin altındaki en temel sebep önermeler üzerine kurulu ahlak anlayışının kişiler tarafından içselleştirilmesinin zor olmasıdır.

Dewey'e göre yararçı ahlak epistemolojisinde dışarıdan otoritelerce konulmuş bir ahlaki değer; gerçekten iyiyi, doğruyu, güzeli belirlemede fonksiyonel değildir. Bu anlamda geleneksel felsefelerin ahlak önermelerini değersiz ve anlamsız bulan Dewey deneyselciğe vurgu yapar (Ericson, 2015). “...Dewey ahlaka ve etiğe ilişkin görüşlerinin tamamında doğaüstücülüğün bütün formlarına karşıdır...” Bu karşı çıkışla birlikte Dewey, kişinin ahlaki değerlendirmelere ilişkin nitelikli bir değerlendirme ve doğrulama yapabilmesinin ancak uygulama ile mümkün olacağını savunur. Bu düşünceden uygulamalarımızca değerlendirip doğruladığımız bir değer yargısının yüzyıllar boyunca geçerli olacağı anlaşılmalıdır. Çünkü Dewey'in felsefesinde bu durumun değişmez kavramlara itaati yaratacağı kesindir. Faydacı ahlaki epistemolojide ahlaki değer yargılarının, değişen koşullar karşısında değişime açık bir şekilde ilerlemesi gerekmektedir. Bu nedenle pragmatik ahlak anlayışı; genel ve soyut değerler yerine, değişen koşullara bağlı olarak değişiklik gösterebilen, kişiye özgü spesifik değer oluşumunu destekleyerek “ahlaki ben”e geçiş yapılmasını uygun bulur.

Dewey'in faydacı ahlak oluşumunda iyi, doğru, güzel vb. kavramların bir ölçüğü yoktur. Bu kavramlar öznel oldukları için kişinin iyi, doğru veya güzel olarak kabul ettikleri düşünceler kendi ahlaki yapılanmalarını oluşturur. “Dewey”e göre hiçbir akıl (intelligence), bir şeyin basit olarak arzu edilmesinde ve ya o şeyin hoşlanılması yargısında içerilmez, ona göre aklın işlevi açıkça değer yargılarının oluşmasını kontrol etmektir. Akıl, bunu yaptığında değerlerin oluşmasını ve dolayısıyla arzu edilebilir hoşlanmaları kontrol eder.”(Shook, 2002: 124) Akıl, değer oluşumunda adeta araçsal bir işlev görmektedir. Bireyden bireye farklılık gösteren bu ahlaki oluşum pragmatizmin faydacı geleneği ile tutarlıdır. Çünkü Dewey'e göre kişi, ahlaki yapılanmasında aklını bir araç olarak kullanıp kendine yararlı olanı seçer. Bundan dolayı bir ahlaki değer özünü, niteliği ancak ve ancak insana yararlı olup olmamasıyla değerlendirilir. Dewey'in ahlak anlayışına göre herhangi bir ahlaki değeri tartışmak, bir fiili etik açıdan değerlendirmek anlamlı değildir; çünkü her fiil için uygun değerlendirmeyi kişinin kendisi belirler. Ah-

laki değerlendirmede¹ sofistlere kadar uzanan bu anlayış, ahlaki doğruluğu ya da iyiliği tamamen kişinin yararına bırakmıştır. Ahlaki hiçbir kavram için doğruluk ölçütünün bulunmadığı böyle bir sistem zamanla kuralsızlık, sınırsızlık, ölçüsüzlük, ilkesizlik gibi ağır eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştiriler araştırmanın diğer bölümünde detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

Dewey yararcılığı ve deneyselciliği temele alarak oluşturmaya çalıştığı ahlaki sistemde en çarpıcı etkiyi eğitsel alanda göstermiştir. Ahlaki açıdan öğretmenden öğrenciye, öğretim programlarından sınıf düzenine kadar pek çok konuda radikal denebilecek görüşler ortaya atan Dewey, değer oluşumunu pragmatik bir pencereden ele alarak geleneksel eğitim felsefesine dair ağır eleştirilerde bulunmuştur. Günümüzde de etkilere hala hissedilen bu radikal bakış açısı çağdaş eğitim sisteminin “değer” kavramına bakış açısını değiştirmiş, ahlaki yapılanma açısından bilişsel ve duyuşsal boyutta yenilikler getirmiştir.

FAYDACI AHLAK ANLAYIŞININ EĞİTİME YANSIMALARI

Günümüz öğretim programlarında güçlü bir şekilde etkileri hissedilen pragmatizm ve pragmatizm temelli ahlak anlayışı öğrencilerin değer oluşumunda bireyselciliği, özgürlüğü, faydacılığı ve uygulamayı ön planda tutar. Dewey okulları toplumsal bir kurum olarak nitelendirerek, öğrencilerin toplumsal sorunları çözmeye ve toplumu ahlaki yönden iyileştirmeye çalışan bireyler haline gelmesi gerektiğini savunmuştur. Bu yüzden eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin sık sık toplumsal problemlerle yüzleşmesine ve çözüm üretmelerini sağlayacak etkinlikler uygulamasına önem vermiştir. Öğrenciler özellikle özgür sınıf ortamlarında bu problemler üzerinden uygulamalar yaparak değer oluşumunu gerçekleştirecektir. Burada önemli olan nokta öğrencilerin farklı durumlarda farklı uygulamalar yaparak, ahlaki değerler üzerinde değerlendirme yapabilecek duruma gelmesini sağlamaktır. Dewey böylelikle yozlaşmış, önemini ve etkisini yitirmiş değerler karşısında öğrencinin yeniden yapılandırmaya gidebileceğini düşünmüştür. Çünkü değerler üzerinde değerlendirme yapabilecek çocuk kendine özgü değerler sistemini değişen koşullar karşısında reforme edebilecektir. Bu amaçla değer oluşum sürecinde eğitim ortamlarının nitelikli

¹ Faydacılık her ne kadar modern ve yakın dönemin felsefesi olarak görülse de temeli Antikçağ'da Sofistlere kadar uzanan bir kavramdır. Özellikle Sofistlerin Antikçağ'ın temel felsefesi olan doğa felsefesini reddederek insan odaklı felsefeye yönelişleri, faydacılık kavramının hızlı bir şekilde gelişmesine katkıda bulunmuştur.

bir şekilde hazırlanması gerekir. “Derslerin ve ders kitaplarını içeren eğitim programları gençlerin etik bilgilerine katkıda bulunmayı amaç edinmelidir. Bu anlamda açıkça seçim özgürlüğü müfredata nüfuz etmelidir. Aksi takdirde müfredat düzenleyici bir süreç içinde şekillendirilmiş özel etik karakterlere yol açacaktır” (Karafillis, 2012: 450). Burada kastedilen özgürlük Dewey tarafından sadece eğitim ortamlarıyla sınırlandırılmamış sosyal hayata da aktarılmıştır. Gerek eğitim ortamlarında gerek günlük hayatta öğrencinin nitelikli bir şekilde değerlerini oluşturması özgürlükle özellikle toplumsal özgürlükle sağlanmalıdır.

Dewey eğitimin felsefi temellerini oluştururken ortaya attığı temel sayılıtlardan biri de okulda gerçekleşen öğrenmelerin günlük hayata transfer edilmesidir. Eğitimsel açıdan bütüncüllüğe önem veren Dewey her türlü düalisteye karşı çıkmış, aynı görüşü ahlak ve değer eğitiminde de ön planda tutmuştur. Çünkü Dewey'e göre okul için ayrı, gündelik hayat için ayrı iki ahlaki sistem tutarsızlıklarla doludur. Okulda formal yollarla öğrenilen bir bilgi, becer ya da değer günlük hayata aktarılması bu kavramların işlevselliğini sağlayacaktır.² Toplumsal hayatta sınanmamış, tecrübe edilmemiş bir bilgi, beceri veya değer basit birer okul alıştırması olmaktan öteye gidemez. Oysaki okul için geçerli bir değer rahatlıkla gündelik hayata transfer edilebilmelidir. Böylelikle öğrencinin gözünde okulda oluşturduğu bir değer günlük hayatta sınanacak ve doğruluğa ulaşacaktır. Bütüncül bir ahlaki sistemle donatılmış öğrenci elde ettiği ahlaki kazanımları ancak okul ve günlük hayatı birbiriyle ilişkilendirerek geliştirir. Toplumla karşı sorumlu olan okullar ahlak öğretimi açısından asla sosyal haytan izole olmuş bir kurum olarak görev yapmamalıdır. Okulları toplumsal sorunların çözüm odağı kurumlar olarak gören Dewey, ahlaki yapılanmada bu kurumların hem bireye hem de topluma karşı sorumluluklarının olduğunu savunur. Böyle bir ahlaki yapılanmayla toplumsal reform ivme kazanabilecektir. “Çoğu kez okulların kazandırması hedeflenen değerler otoriteler tarafından oluşturulur, sert bir şekilde öğrenciye empoze edilmeye çalışılır ve geniş kapsamda uygulanması beklenir. “okulun toplumsal görevi çoğu zaman

² Dewey okulla toplum arasındaki birbirinden kopuk ahlaki ilişkiyi “Moral Principles In Education” adlı eserinde şöyle örneklemektedir: “Okulun kendisi bugünkünden daha ileri derecede canlı bir toplumsal kurum olmak zorundadır. Bana bir şehirde yüzme için gerekli türlü hareketlerin tekrar ettirilmesi yoluyla gençlere suya girmeden yüzmeye öğretilen bir yüzme okulu bulunduğunu söylemişlerdi. Bu şekilde yetişmiş olan gençlerden biri, suya girdiği zaman ne yaptığı sorulduğunda kısaca şu cevabı vermişti:” Battım” (Dewey, 1976: 121).

yurttaşlık eğitimi ile sınırlandırılır ve yurttaşlık da akıllıca oy kullanma yeteneği, yasalara uyma isteği vb. anlamda dar bir açıdan yorumlanır. Fakat, okulun ahlaki sorumluluğu bu biçimde kısıtlamak ve daraltmak boşunadır” (Dewey, 1976: 119). Çocuğun toplumsal bir varlık olduğu düşünüldüğünde Dewey’in bu görüşlerine katılmamak imkânsızdır. Toplumsal bir varlık olan çocuk çevresiyle ve doğal hayatıyla pek çok ilişki kurar. Bu ilişkiler sonucunda seçmesi ya da yapması gereken ahlaki ilkeleri dışarıdan çocuğa yüklemek hatta okul aracılığıyla bunu yapması zorunlu bir ödev haline getirmek çocuğu çıkmazlara sürükleyecektir. Burada amaçlanan ahlaki eğitim çocuğa sınırları ve hedefleri önceden belirlenmiş bir yol çizmek olmamalıdır. Çocuğun kendi değerler sistemini kendi yaşantıları yoluyla oluşturması gerekmektedir. Okulların görevi; toplumun doğal bir üyesi olan çocuğu, toplumsal ilişkilerini nitelikli bir şekilde sürdürebilecek ve sorumluluk alarak bu ilişkileri analiz edebilecek konuma getirmesidir. Burada tartışılması gereken nokta bütün ahlaki otoriteyi ve denetimi çocuğa teslim etmenin ne kadar doğru olduğudur. Bu durumda akıllara okulların belirli ahlaki sistemleri oluştururken temele aldığı konuları nasıl belirleyeceği, diğer bir deyişle ahlaki sistemlerinin sınırlarını nasıl belirleyeceği soruları da gelebilir. Dewey aynı endişeyi taşımış ve bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; “Fakat sadece dışsal denetimi ortadan kaldırmak öz-denetimin yaratılmasını garanti etmeyecektir. Yağmurdan kaçarken doluya tutulmak işten bile değildir. Diğer bir deyişle; bir dışsal denetim biçiminden kaçmaya çalışırken kendini daha tehlikeli bir denetim biçimine maruz kalmış durumda bulmak çok kolaydır” (Dewey, 2007: 80). Faydacı ahlak anlayışına getirilen bu eleştiriler kimi zaman çocuğun özgürlüğü ve bireyseliği ile yanıtlanmaya çalışılmıştır. Ancak temelde faydacı ahlak anlayışının çocuğa vermek istediği şey; kendi yararını gözeterek, sabit bir değere ya da otoriteye bağlı kalmaksızın değişen süreçlerde değer oluşumunu gerçekleştirmektir. Diğer bir ifadeyle verilmek istenen özgürlük kendi öz çıkarlarına ulaşabilmesi ve faydalı olanı seçebilmesi için çocuğu serbest bırakmaktır. Dewey faydacı ahlak anlayışında aslında çocuğa seçim özgürlüğü veriyor gibi gözükse de çocuğun sahip olduğu tek özgürlük, faydalı olanı seçme özgürlüğüdür. Dolayısıyla böylesine bir özgürlükle bireysel fayda ve çıkarlar uğruna toplumun fayda ve çıkarları rahatlıkla göz ardı edilebilecektir. Çocuğun bu süreçte kendi yararını gözetmesi, herhangi bir değere getirdiği faydaya göre anlam yüklemesi, ileriki dönemlerde bireyseliğin ve öz çıkarılığın yüceltmesi olarak kendini gösterecektir. Dolayısıyla bireysel fayda ve çıkarına fazlasıyla odaklanan birey toplumdan uzaklaşarak, Dewey’in belirttiğinin tam aksine toplumsal sorumluluğu siyasi otoriteye kendi elleriyle teslim edecektir.

Dewey' e göre nitelikli bir değerler sistemi yaratmak ve çocuğa iyi bir ahlaki eğitim vermek için özel bir yöntem ya da kendine özgü bir ders saati oluşturmak nafile bir süreçtir. Böyle bir yöntemle ancak değişmez, sabit durumlarda istenilen ahlaki tepkileri veren, makineleşmiş bireyler yaratılır.”Ahlaki yönden bakılınca, şimdiki okulun eksikliği, bir taraftan sosyal düzen için gelecekte üye olacak bireyi hazırlamaya çalışırken, diğer taraftan da bu bireyi sosyal ruhtan son derece yoksun bir çevre içinde yetiştirmesinden kaynaklanmaktadır” (Dewey, 2008: 28). Oysa her çocuğun kendine özgü olduğundan hareketle sürekli gelişen ve değişen dünyaya yönelik, farklı durumlara transfer edilebilecek ahlaki yapılanmaya gidilmelidir. Burada eğitimin en önemli rolü çocuğa ahlaki açıdan değişikliklere yön verebilme gücünü kazandırmaktır. Dewey'in ahlak oluşumunda sözü edilen değişikliklere biçim ve yön verme gücü ancak ve ancak “fayda” kavramı üzerinden kazanılabilir. Değerler kazandırdığı faydaya göre anlam kazandığı için bu faydaya göre zamana ve durumlara bağlı olarak değişebilmektedir. Dewey' in ahlak eğitiminde okullara düşen görev, zamana ve durumlara göre değişebilen değerleri kontrol etme ve değerlendirme gücünü çocuğa vermektir.

FAYDACI AHLAKA ELEŞTİRİLER: DEĞİŞEN DEĞERLER KARŞISINDA BİREY

Faydacı ahlak anlayışında bir değerın özü getirdiği kazanca ve sağladığı faydaya bağlıdır. Bu fayda ve kazanç bağlamında elde edilen değerler kişisel çıkarlara hizmet ettikçe önemli ve anlamlı kılınır. Diğer bir ifadeyle Dewey'e göre değer oluşumu fayda kavramının çatısı altında yaşanan deneysel bir süreçtir. Bu deneysel süreçte belirleyici olan öz çıkarlar ve bireyin istekleridir. Birey çevresiyle tecrübeler yaşar, istekleri ve çıkarları doğrultusunda bu tecrübeleri değerlendirir ve böylelikle ahlaki konumlandırmasını kurar. Bu anlamda önceden saptanmış bir değer Dewey'in ahlak oluşumunda söz konusu olamaz. Kişi tecrübe ederek ahlaki değerleri kendisi inşa eder. “Etik alanında ‘anlayış’, yalnızca benim ne istediğimle ve bu isteğimin nasıl doyurulacağı ile ilgilenir. Doyuma yardımcı olan şey, iyidir; burada yararlı olmayan şey ise kötüdür. Bu, ahlak kuramına uygulanan pragmatist ya da aletçilik yöntemidir” (Wells, 2003: 201). Burada eleştirilmesi gereken en önemli nokta Dewey'in temele aldığı bireyin istekleri ve bu istekler doğrultusunda kazanılacak fayda kavramıdır. Çünkü istek, kişinin elde etmek istediği, arzuladığı, meyilli olduğu pek çok durumu içinde barındıran sınırları tam olarak çizilemeyen ucu açık bir kavramdır. Bir kişi için geçerli

olan bir istek ve beraberinde getirdiği fayda, toplumu oluşturan diğer bir kişi için nitelikli bir istek ve fayda olmayabilir. Dolayısıyla bir kişi için faydaya bağlı olarak kabul gören bir değer, toplumun diğer üyeleri için bir anlam ifade etmeyebilir. Bu durumda “Çoğunluğun isteği ve çoğunluğun elde ettiği fayda geçerli ve net bir değer oluşturabilir.” düşüncesi bir cevap olarak düşünülmemelidir. Ahlaki açıdan idealize edilmiş böylesine bir çoğunluk fikrine Dewey oluşturduğu kuramla en baştan güçlü bir karşı çıkış göstermiştir. Faydacı ahlak anlayışı sadece bu açıdan değil pek çok yönden bu sorunsallığı devam ettirmektedir. Bireyselciliğin ve beraberinde fayda kavramının bu denli yüceltildiği bir ahlaki yapılanmada bir değere ilişkin ölçütün, sadece kişiye getirdiği fayda olarak ele alınması kişilerin akılcılığı reddederek haz’a yönelmesine neden olabilir. Birey bu durumda değerini kişiye sağladığı “en iyi fayda” “en fazla fayda”ya yönelecek ve hep daha çoğunu isteyecektir. Doymaz arzu ve istekler sürekli olarak daha iyi, daha doğru, daha güzeli talep edecektir. Oysaki nitelikli, bir ahlaki yapılanmada kişi talep ettiği veya arzuladığı şeyleri belirlerken, kendi karakteriyle ilgili nitelikli bir değerlendirme yapabilecek konumda olması gerekir. Toplumun bütün katmanlarından bu öz değerlendirmeyi aynı nitelikte yapmasını beklemek çok zordur.

Günümüz dünyasında sıkça karşılaşılan durumlardan biri olan maddi hazların maneviyatın önüne geçmesi bireyselciliğin değer oluşumunda yüceltilmesi ile yakından ilişkilidir. Ahlaki değerleri kendine sağladığı yarar ile değerlendiren birey öz çıkarlarını merkeze yerleştirerek ana odaklanmayı tercih edecektir. Gelecek ya da geçmişe ilişkin kaygı taşımayan birey belli kavramların içini boşaltarak “şimdi”ye egemen olmaya çalışacaktır. Dolayısıyla “şimdi”ye odaklanan bireyin öz çıkar ahlakı, toplumsal düzen ve uyum kavramıyla çatışmada olan bir kavram olarak mevcudiyetini devam ettirecektir.

Yine böylesine bir ahlaki yapılanmada insanın insana verdiği değer de bir “değer sorunu” olarak karşımıza çıkacaktır. İnsanın gözünde diğer bir insan, kişilere ya da topluma sağladığı fayda ile değerlendirilerek adeta nicelleştirilebilir bir araç haline getirilecektir. Oysa Nietzsche’nin belirttiği gibi “İnsanın değeri yarar sağlamasıyla ölçülmez. Çünkü yarar sağlayacağı tek kişi bile bulunmasaydı, sürecektir bu yarar” (Kaufmann, 1997: 47). İşlevselliğe ve üretkenliğine göre “değerli” sayılan insan için geçerli tek ölçüt ortaya koyacağı “fayda” olacaktır. Kendi çıkarlarını tek ve yegâne bir çıkar olarak gören birey, çevresindeki diğer kişileri ya aşılması gereken bir güçlük ya da amaca ilerleyen yolda bir araç olarak görecektir. Bu durum say-

gı, özsaygı, işbirliği, yardımseverlik, hak ve hürriyet vb. pek çok kavramın içinin boşalmasına neden olacaktır. Bununla birlikte fayda temelli oluşturulan bireysel ahlakın, toplumsal normlardan daha üstte tutulması kişisel ve toplumsal çıkarlar arasında çelişkiler yaratacaktır. Söz gelimi toplum içinde birbirine “saygı duyma” kavramı bir değer olarak, getirdiği faydaya göre değişecekse toplumun tümünü birleştiren kolektif bir “saygı duyma” kavramı oluşmayacaktır. Bu nedenle birey ve toplum arasındaki bağ zamanla sentetikleşecektir. Bir değer olarak “saygı duyma” kavramı kendi öznel anlamından soyutlanarak amaca ulaşmada kişinin çıkarlarına hizmet eden bir araç haline gelecektir. Statü, makam, mevki, kazanç, iktidar, güç vb. kavramlardan elde ettiği faydaya bağlı olarak “saygı” kavramına değer yükleyen kişi bu fayda ortadan kalktığında aynı kavrama farklı değerler yükleyecektir. Dewey’in gerek felsefi temellendirmelerinin gerek eğitimsel düşüncelerinin alt yapısında düalizm gibi reddettiği kavramlardan bir diğeri de “rekabetçilik” tir. Oysaki kişisel çıkar ve fayda içgüdüleriyle hareket eden bir ahlaki yapılanmada gerekli ve en önemli koşul rekabetçi ortamlardır. Değerler açısından ancak ve ancak rekabetçi ortamlarda genel yarar göz ardı edilerek bireysel fayda odak noktası haline getirilebilir. Bireyselciğin ve öz çıkarların bu denli ön planda tutulduğu “faydacı ahlak” sisteminde Dewey kendi içinde tutarsızlığa düşmüştür. Bu şekilde yaratılacak bir ahlaki sistemde kişiye düşen görev kendi çıkarlarını yüceltmek olacak ve birey adeta insanlarla kurduğu ilişkileri karlı bir yatırıma dönüştürecekler.

Bir otoriteye ya da yasaya bağlı kalmadan, faydacı bakış açısıyla gerçekleşen bir ahlaki yapılanmanın, ileride “değerler sorunu” olarak karşımıza çıkıp çıkmayacağı faydacı ahlak anlayışında eleştirilmesi gereken diğer bir durumdur. “Yasa ve bir yapıya dayanmayan ahlaklılık, kendine özgü durumlarda kendine özgü ‘değerlerin’ bir sorunu olmaktadır” (Wells, 2003: 201). Söz gelimi faydacı ahlak anlayışında “iyilik” kavramının değeri iyiliğin kişinin yaşamında yarattığı faydanın değeri ile ölçülmektedir. Fayda ve öz çıkar kaygısı ile yaşayan sonuç odaklı insan; kendi amaçları doğrultusunda kendine fayda sağlayan kavramları “değer” olarak nitelendiriyorsa; bütün bir toplum için nitelikli bir “değer oluşumu” söz konusu olamayacaktır. Her birey yaşantıları yoluyla ayrı ayrı ahlaki yargılarına ulaşacak ve kendilerine sağladığı yararlar ölçüsünde bu ahlaki yargılara değer biçecektir. Bu durumda Dewey’e yöneltilen eleştirilerden bir diğeri de “Böylesine bir ahlaki yapılanmanın içerisinde ahlak eğitimi nasıl verilecektir?” sorusu olacaktır. Toplum için ortak bir ahlak/değer sistemi oluşturulamıyorsa ve temel bir yapıya dayanmayan değerler sistemi oluşturulacaksa okullarda verilen

“değerler eğitimi” adeta bir “değerler sorunu”na dönüşecektir. Bu noktada Dewey bireyseliği değer eğitimine dâhil ederek, ahlaki seçimlerde önceden otoriteler tarafından belirlenecek bir yol olmaması gerektiğini belirtir. Eğitim aracılığıyla her bireyin kendi doğru, iyi, güzel vb. kavramlarını kendi tercihleriyle oluşturması gerektiğini söyler. Bu nedenle Dewey; bireylere, durumlara ve zamana göre değişen değerleri dizgesinin eleştirisi alacağını öngörmüştür. “Dewey, moral ilkeyi bir kıyıya attığından kendisinin suçlanacağından korkmakta ve bu nedenle de şunları söylemektedir: ‘Her moral durumun kendine özgü bir durum olduğu, kendine özgü bir değere sahip olduğu iddiası, yalnız meydan okuyucu değil, aynı zamanda küstahça da görülebilir’ (Wells, 2003: 201.)

FAYDACI AHLAK KAVRAMININ TOPLUMSAL BAĞLAMDA TAŞIDIĞI SORUNSALLIK

Toplumsal düzen ve denetim için hem önemli bir araç hem de bir denetim sistemi olarak görülen değerler; bireyin ve toplumsal hayatın oluşumunda önemli bir unsurdur. “Sosyo ekonomik gelişmelerin kaçınılmaz sonucu (ve kimi zamanda aracı) olarak ortaya çıkan yeni toplumsal düzenlenmelerin sağlıklı işleyebilmesi, bireylerin sahip oldukları değerlerin bu türden düzenlemelerle uyumlu olmasıyla yakından ilişkilidir” (Çetin, 2004). Toplumsal sisteme ait düzenlemelerin bireysel değerlerle paralel işlemesi nitelikli bir ahlaki yapılanmanın oluşması için bir ön koşuldur. Dewey’in ahlak oluşumunda belirleyici tek ve en önemli unsur olarak sunduğu “fayda” anlayışı, bireysellikten toplumsallığa geçişte kolektif değer oluşumu açısından onu sorunsal kılmaktadır. Dewey’in savunduğu ahlaki yapılanmada toplumun öz çıkarları ile bireyin öz çıkarlarının her durumda örtüşmesine beklemek yersiz olacaktır. Kimi zaman birey toplumun değerleri ve çıkarları uğruna, kendi öz çıkarlarını temele alarak kurduğu değerler sisteminden vazgeçmek durumunda kalabilir. Ancak Dewey’in ahlaki yapılanmasında kişisel değer ve çıkarlardan vazgeçiş kolay olmayacaktır. Söz gelimi ülkeler arası çıkan bir savaşta kendi öz çıkarları ve ülkesinin öz çıkarları arasında tercih yapmak zorunda kalan birey çatışma içerisinde kalacaktır. Bu durumda faydacı gelenekteki içten gelen toplum odaklı ahlak duygusunun yoksunluğu, kişisel menfaatler üzerine kurulu değerlerin fazlasıyla varoluşu bu çatışmayı çözmeye yetmeyecektir. Bireyin toplumun değerleri uğruna kendi değerlerinden fedakârlık etmesi güçleşecektir.

Faydacı ahlak anlayışının taşıdığı sorunsallıkla “değer oluşumu” “değerler sorunu” na dönüşecek, kavram kargaşası yaratarak öz çıkarıcılığın

yüceltilmesine neden olacaktır. Dewey'in vurguladığı bu ahlak anlayışının etkileri özellikle modern dünya görüşünün hızlı gelişimiyle sosyal hayatın, özellikle eğitimin pek çok alanına yansımıştır. Eğitsel açıdan nitelikli bir değerler eğitiminin verilememesi, etik olmayan pek çok kavramanın toplum içinde meşrulaştırılmasına, normalleşmesine neden olmuştur. Bireysel fayda ve öz çıkar uğruna evrensel pek çok değer göz ardı edilmiştir. Faydacı gelenek; kişisel çıkarlar uğruna doğal çevrenin tahribatı, ülkelerin sömürü politikaları, terör, fanatizm vb. pek çok soruna etik çerçevede yanıt verememekte aksine körüklemektedir. Gelişmiş ülkelerin kendi çıkarları uğruna az gelişmiş ülkeler üzerindeki sömürü politikaları, çevreyi tahrip eden enerji üretim sistemleri, kitle kültürünü ve hızlı tüketimi körükleyen dev şirketler, insan haklarını ihlal ederek deneyler yapan ilaç firmaları; pragmatizmden beslenen ve “genelin mutluluğu/genelin faydası” başlığı altında yaptıklarını meşrulaşturmaya çalışan daha pek çok örnek bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Süreçten çok sonuç odaklı ahlak anlayışında “fayda” ve “öz çıkar” kavramı sosyal sisteme o kadar güçlü nüfuz etmiştir ki diğer tüm etik sorunlar bu çerçevede rahatlıkla örtbas edilebilmiştir. Eski Amerikan başkanı Einshower pragmatik ilkeyi şu şekilde meşrulaşturmaya çalışmıştır: “Kanımca atom silahlarının kullanılması, aşağıdaki temel ilkeye göre olacaktır: bir savaşa girdiğimde atom silahlarının kullanılması bana yarar getirecek mi?... Onları kullanmakla savaş kazanacağımı önceden kestirebilsem onları hemen kullanırdım...” (Wells, 2003: 18). Bu durumda olayın etik içeriği önemsenmemiş pratikte sağladığı fayda ve beraberinde getirdiği işlevselliğin üzerinde durulmuştur. Böyle bir ahlak anlayışı sonuç uğruna pek çok etik kavramı göz ardı etmeyi desteklemiştir. Öyle ki öz çıkarlar genelin çıkarlarıymış gibi gösterilip faydacı ahlakın etik değerleri yok ediciliğinin üstü kapatılmaya çalışılmıştır. Amaca değil sonuca önem vererek sosyal hayatı karlı bir ticarete dönüştürmüştür. Özellikle faydacı ahlak anlayışının oluşturduğu birey figürü günümüzün hızlı tüketen, sorumluluktan ve duyarlılıktan uzak, ayrımcı ve rekabetçi modern insan figürü ile yakından ilişkilidir. Şimdi'ye odaklanan faydacı ahlak geçmiş ve gelecek kaygısı yaşamadığından dünya sorunlarına karşı da oldukça kayıtsız kalacaktır.

SONUÇ

Dewey'in ahlak anlayışında değerlere ilişkin tek ölçütün değerlerin sağladığı fayda olarak görülmesi, herhangi bir yasaya ya da otoriteye bağlı kalmaksızın oluşan öz çıkar odaklı ahlak anlayışı zamanın ve koşulların

yarattığı bir “değerler sorunu” olarak karşımıza çıkmıştır. Dewey’in ahlak felsefesinde bireysellik ve fayda kavramı o kadar yüceltilmiştir ki; değerler amaca ulaşmada kullanışlı birer araç haline gelmiştir. Bir değer olarak kabul edilen kavramlar araçsallaştıkça değerler anlam kaybına uğramıştır. Değerlerin kişiye sağladığı fayda ile ölçülmesi modern çağın en önemli sorunlarından olan fırsatçılık, hızlı tüketim, duyarsızlık, sömürgecilik, hak ihlalleri vb. kavramların artmasına neden olmuş ve bu kavramlar “genelin elde ettiği fayda” başlığı altında meşrulaştırılmaya çalışılmış toplumsal ilişkiler karlı bir ticarete dönüşmüştür. Dewey’in değer oluşum sürecinde otoriteleri reddederek bireylere sağladığı “seçme özgürlüğü” aslında sadece çıkarlarını kollayan birey figürünü yaratmıştır. Dewey’e göre ahlaki seçimde ve ahlaki eğitimde tek kavramın “fayda” oluşu ahlaki eğitimin neye göre ve nasıl şekillenmesi gerektiğini belirleyememiş ve toplumu birleştiren ahlaki değerlerden çok, tek tek bireylerin ahlaki değerleri üzerinde durulmuştur. Tüm bu boyutlar incelendiğinde Dewey’in yararçı ahlak epistemolojisinin taşıdığı sorunsallıklar her ne kadar özgürlük ve bireysellelikle kapatılmaya çalışılsa da mevcudiyetini yaşamın pek çok alanında devam ettirmektedir.

KAYNAKÇA

ÇETİN, Ş., “Değişen Değerler ve Eğitim”, **Milli Eğitim Dergisi**, S 161, 2004.

DEWEY, J., “Okulda Ahlak Eğitimi”, Çev. A. Ferhan Oğuzkan, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 9(1), 1976.

DEWEY, J., **Demokrasi ve Eğitim**, Çev. T. Yılmaz, Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir, 1996.

DEWEY, J., **Okul ve Toplum**, Çev. H. A. Başman, Pegem Akademi, Ankara, 2008.

DEWEY, J., **Deneyim ve Eğitim**, Çev. S. Akıllı, ODTÜ Yayıncılık, Ankara, 2007.

ERICSON, D. P., “John Dewey, Moral Education, and Two Principles of Public Policy”, <http://www2.hawaii.edu/~pesaconf/zpdfs/51ericson.pdf>. Erişim tarihi:03.03.2015.

KARAFILLIS, G., “Some Thoughts on John Dewey’s Ethics and Education”, **University of Ioannina Greece**, p. 445-452, 2012.

KAUFMANN, W., **Dosteyevski'den Satre'a Varoluşçuluk**, Çev. A. Göktürk, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997.

ÖZDEN, Y., **Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999.

PAPPAS, G. F., “Dewey’s Ethics: Morality as Experience, Reading Dewey, Interpretations for a Postmodern Generation”, Edited by Larry A. Hickman, Indiana University Press, 1998.

SHOOK, J. R., “Dewey’in pedagojik inançlarının felsefi bağlamı”, Çev. C. Türe, **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, S 2, 2002.

WELLS, H. K., **Emperyalizmin Felsefesi Pragmatizm**, Çev. T. Yılmaz, Sorun Yayınları, İstanbul, 2003.

WEBSTER, R. S., “The Educative Value of Dewey’s Religious Attitude for Spirituality”, Faculty of Education, Monash University, Australia, 2009.

BİR ARADA YAŞAMA İDEALLERİNİN DAYANAKLARI

Hüseyin ÖZTÜRK*

GİRİŞ

İnsan, sosyal bir varlıktır. İhtiyaçlarını tek başına karşılaması mümkün değildir. Bu yüzden başkalarının yardımına ihtiyaç duyar. Bir arada yaşamak için bütün bunlar gerekli ama yeterli değildir. Birlikteliğin kalıcı olması için birlikteliği oluşturan insanların belli idealler, ortak değerler etrafında birleşmesi gerekmektedir.

İngiliz düşünürü B. Russell'a göre; işbirliğinin üç temel nedeni vardır. Bunlar; inanç, çıkar ve soy birliktelikleridir. Bu birlikteliğin günümüzdeki adı millettir. Millet toplumsal organizasyonun bugün ulaştığı en ileri seviyedir

Batılı sosyologlar, genellikle milleti ırkî ve kültürel temellere dayandırdığı halde İslâmiyet milleti inanca ve bu inancın oluşturduğu kültüre dayandırır. O halde millet nedir? Millet, Arapça bir kelime olup; şu anlama gelmektedir. Din, mezhep, bir dinde veya mezhepte bulunanların tümü. Sınıf, topluluk. Milletin çoğulu milel. Beyne'l-milel, milletler arası tabiri buradan gelmektedir. Millet-i Beyza; Müslümanların tümü. Millet-i Mesihiyye; Hıristiyanların tümü.

Millet kelimesi, Kur'an-ı Kerim'de on beş yerde geçmekte, bu kullanımların üçü putperest dinleri, birinde Yahudilerin dini, birinde Hıristiyanların dini, ikisinde önceki peygamberlerin dini, sekizinde Hz. İbrahim'in dini konu edilmektedir.

* Yrd. Doç. Dr., KSÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, huseyinozturk@gmail.com

Bu konuda İlber Ortaylı şöyle demektedir: Millet, İslami literatürde din ile eş anlamlıdır. Belli bir dinin mensuplarını ifade eder. Osmanlı, bu kelimeyi (klasik dönemden itibaren) dinî zümreleri ifade etmek için kullanmıştır. 16, 17 ve 18. Yüzyıllardaki belgelerde “papanın milleti, millet-i Ermeniyân” tabirleri geçmektedir. Yine sadece Osmanlı topraklarında değil, daru’l-harb sayılan topraklarda da bu şekilde ifade (hitap) edildiği bilinmektedir. Nitekim, Kanuni Sultan Süleyman Avusturyalı Ferdinand’a gönderdiği mektubunda “milletü’l-mesihîyye ve taifetü’n-nasrâniyye” tabirlerini kullanmıştır.

Bazı düşünürler ise; millet kavramını diğer eş anlamlı kavramlarla arasındaki farkları; dinin sosyal hayattaki merkezi rolüne vurgu yaparak açıklamaya çalışmışlardır. Bu noktaya işaret eden Farabi’ye göre; din ve millet kelimeleri, hemen hemen eş anlamlıdır ve vahyedilmiş inanç manasında din, millet ve şeriat kavramlarının aynı anlama geldiğini ifade etmektedir.

Gazali ise; insanın hayatını devam ettirebilmesi için, karşılıklı yardımlaşma ve korunmaya gerek duyduğunu, davranış ve ilişkilerin iyi ve doğru olacağı bir toplum içinde yaşamaya muhtaç bulunduğu, bu toplumu oluşturma niteliğine millet ve şeriat denildiğini belirtmektedir.

Şehristanî, insanların hayatlarını sürdürmek, âhirete hazırlanmak için birlikte yaşamaya ihtiyaç duyduklarını, bu sosyal yapının dayanışmayı sağlayacak şekilde oluşmasına millet denildiğini söyler.

Millet kavramına yakın bir kavram daha vardır. Bu kavramın adı da kavimdir. Kavim, aynı soydan gelen; dil ve kültürel değerleri olan insan topluluğudur. Kavim; ırk, millet anlamında da kullanılmakta ve Kur’an’da tam 383 yerde geçmektedir. Önceki peygamberler, yalnız kendi kavimlerine gönderildikleri halde; Son din olması nedeniyle İslâm peygamberinin bütün insanlığa gönderildiği vurgulanmaktadır. Böylece Allah, kavimler arasındaki farklılığı bir ayrımcılık nedeni olmaktan çıkarmayı, aynı inançtan çeşitli kavimleri sosyokültürel farklılıkları yok etmeden bir araya getirip; inanç esasına dayalı bir birliktelik kurmayı amaçlamaktadır.

Bazıları, bugün kavim ve ırkı ethnicity (etnisite) karşılığı olarak kullanmaktadır ki bu doğru değildir. Etnisite denilince ne anlaşılır? Etnisite, ait oldukları ve içinde özgün kültürel davranışlar sergiledikleri bir toplumda kendilerini diğer kolektif yapılardan farklılaştıran ortak özelliklere sahip olduğunu savunan kişileri ifade eden bir terimdir. Kavim ya da halkı karşılamamaktadır.

Kavmiyetçilik duygularının ağır bastığı bir toplum olan Arap toplumunda ortaya çıkan İslâmiyet; kavim kimliğini dışlamış, sosyal ve kültürel farklılıkların bir arada korunması için tedbirler önermiştir. Kişiyi, haksız bir konuda kavmini desteklemeye yönelten asabiyet men edilmektedir. Allah ve Peygamber, gerçek üstünlük ölçüsünün takva olduğunu söylemiştir.

İslâm'ın son din, getirdiği mesajların evrensel olması nedeniyle; inanç konusunda baskıyı yasaklaması yüzünden diğer din mensupları, İslâm toplumu içinde yaşama imkânı bulmuşlardır. İstanbul'da Kardinal külahı görmektense; Osmanlı sarığını tercih ederim, sözü Ortodokslar tarafından tesadüfen söylenmiş, içi boş bir söz değildir.

İslâm fakih (hukukçu) leri, İslâm devletinin vatandaşları olan gayr-i Müslimler (zimmî)'in hukuki statüleri, temel hak ve görevleri hakkında kendi dönemlerine uygun çözümler bulmuşlardır. İslâm devletine bağlı olarak yaşayan gayr-i Müslimlere zimmî, yabancılara ise; müste'man denir. Müste'man, sözlükte; emin olmak, güvenmek anlamında emân kökünden türeyen ve kendisine emân verilen kimse anlamına gelir. Terim olarak da; İslâm ülkesine (darü'l- İslâm) emân alıp giren gayr-i müslimi ifade eder. Bu statüye bağlı değildir. Zimmilerin tabi olduğu sistem zimmet hukuku denilen ve İslâm hukukunda karşılıklı yükümlülükler içeren ahidleşmedir. Başka bir ifadeyle cizye ödemek suretiyle hukuki konumu elde etmeleridir. Korumanın boyutu, ahidnamenin muhtevası ve alınan yerin nasıl fethedildiğine göre değişmektedir.

Bu statünün temellerinin "Medine Sözleşmesi"ne dayandığı söylenebilir. Medine Sözleşmesi, Medine sınırları içerisinde yaşayan Müslüman, Yahudi, Putperest, Evs ve Hazreç kabileleri arasındaki çatışmaları sonlandırmak için 622'de yapılan ve 47 maddeden oluşan bir sözleşme. Seyyit Kutup ve M. Hamidullah'a göre; Medine Şehir Devletinin Anayasası.

Sözleşmenin önemli maddelerinden bazıları :

- Her topluluk belirlenen kurallara uyarak ve barış içinde yaşanacaktır.
- Yahudiler, dinlerinde serbest olacaktır.
- Şehre yapılacak saldırılara birlikte karşı koyulacaktır.
- Yahudiler ve Müslümanlar arasındaki anlaşmazlıklarda Hz. Muhammed hakem olacaktır.

Osmanlı millet sistemi, bir bölgenin darü'l-İslâm'a katılmasından sonra buradaki ehl-i zimmenin bir ahidname ile İslâm devletinin idaresi al-

tına girmesidir. Bunu sağlayan ahidname tek taraflı ilk tasarruftur. Halil İnalıcık'a göre; gayr-i Müslimler, Osmanlı idaresi altında dört farklı aşama geçirmişlerdir. Millet teşkilatı; ırk ve dil aidiyetine değil, din ve mezhep esasına dayanır. Millet sisteminde; her dini zümre kendi bölümünde yaşar. Mensupların refahı, yükselmesi, cezalandırılması bu içtimai sistem içerisinde.

Birey, içinde doğduğu millet kompartımanında; o cemaatin ruhani otoritesine bağlı olarak yaşar. Yani İslâm devletinde gayr-i Müslimler himaye altındadır. Buna karşılık cizye; daha sonra ise bedel- i askerî adını alan bir vergi öderler.

Kültür nedir? Kültür, bir toplumu toplum yapan, onu diğer toplumlardan ayıran; din, ahlak, gelenek töre ve alışkanlıkların tümüdür. Sosyoloji dışında kültürle ilgili bilim dalları; antropoloji sosyal antropoloji ve etnolojidir.

İngiliz antropolog Eliot' a göre kültür, "bir toplumun dininin vücut bulmuş şeklidir." Eliot' un bu cümlesi biraz katı bulunabilir. Ancak Eliot, din ve kültürün aynı şey veya ayrı şey olduklarına dair söylenebilecek daha uygun bir ifade bulamadığını belirtmektedir.

Eliot devamlı şunları söylüyor. "Birbirinden farklı kültürlere sahip toplumların ortak özelliklerini yaratan hâkim güç dindir. Avrupa'yı bugünkü hale getiren ortak Hıristiyan anlayışından söz ediyorum. Avrupa kanunlarının kök saldıği ortam Hıristiyanlıktı. Bütün düşüncemiz Hıristiyanlık çerçevesinde anlam taşımaktadır. Herhangi bir Avrupalı Hıristiyanlığın doğru olmadığına inanabilir. Yine de onun söylediği imal ettiği ve yaptığı şeyler, Hıristiyanlık geleneğinden doğar ve anlamını Hıristiyan kültüründen alır.

Avrupa kültürünün Hıristiyanlık ortadan kalktıktan sonra yaşayacağına inanmıyorum. Buna sadece Hıristiyan olduğum için değil, aynı zamanda sosyal biyoloji çalışmış bir kişi olarak da inanıyorum. Eğer Hıristiyanlık yok olursa bütün kültürümüz de yok olacaktır. Sonra tekrar baştan başlamak zorundayız. Size göre hazır bir elbise gibi hazır bir kültür de yoktur. Yününden elbise yapacağınız koyunu beslemek için ektiğiniz otun büyümesini beklemek zorundasınız."

Eliot'ın yukarda ifade ettiği gibi; kültürden dini çıkarırsanız geriye fazla bir şey kalmadığını görürsünüz. Bu acıdan 1980'li yıllarda Bulgaristan da Todor Jivkov'un Türklere ve Pomaklara yaptığı asimilasyona bir göz

atalım: Medreseler, Kur'an kursları eğitim ve öğretime, camiler ibadete kapatıldı. Hacca gitmek yasaklandı. İsimler zorla değiştirildi.

Arapça ve Türkçe mezar taşları kırıldı. Türk ve Pomakların ana dillerinde konuşmaları yasaklandı. Niye? Çünkü Türkler de Pomaklar da Müslüman'dı. Burada yasaklanan hemen her değer dinidir. Çünkü toplumlari toplum yapan temel değer dindir. İnsanları bir araya getiren, aralarında sarsılmaz bağlar kuran ırktan ziyade dinî inançlardır.

Bunun en güzel örneğini Hz. Nuh kıssasında buluruz. Nuh kavmi azmıştı. Hz. Nuh ne yaptıysa yola gelmediler. Hatta oğullarından biri olan Yâm da babasına iman etmedi. Allah, Hz. Nuh'a gemi inşasını emretti. Tufan koptu. Hz. Nuh, dağa tırmanmaya çalışan oğluna dedi ki:

- "Ey oğulcuğum bizimle beraber gel, kâfirlerden olma!

- Oğlu, dağa çıkar kurtulurum.

- Hz Nuh, bugün mümin olmayan kurtulamaz!

Sonra aralarına deniz dalgaları girdi, oğlu boğuldu.

Hz. Nuh dedi ki: -Ya Rabbi, benim ailemden olanları kurtaracaktın, oğlum suda boğuldu.

-Ey Nuh! Oğlun senin aileden sayılmaz. Aileden olanları kurtardım."

Görüldüğü gibi; bir Müslümanın ateist oğlu onun ailesinden sayılmıyor. İnanç bağı, kan bağından önde geliyor. Semavî dinlerin sonuncusu olan İslâm'ın bu görüşü sosyolojik realitelere de uygundur. Balkan savaşları sırasında Osmanlı'ya en büyük ihaneti Bulgar Türkleri yapmıştır. Orta Asya'dan göç sırasında takip ettikleri yol Karadeniz'in kuzeyi olup; İslâmiyet'le tanışmadan Şaman-bozkır kültürü ile Ortodoks Hıristiyan coğrafyasında asimile olup; yeni bir kimlik kazanmışlardır. Bu kimlikle Osmanlı'ya, İslâm'a düşmanlık duyguları içerisinde olmuşlardır.

Benzer bir durum Yugoslavya'nın dağılma süresince de yaşandı. Yugoslavya Federal Cumhuriyeti'ni oluşturan Sırp, Hırvatlar, Boşnaklar ve diğerleri birbirlerini yediler. Kökenleri, dilleri büyük ölçüde aynı idi. Sadece dinleri ayrı yani Sırp Ortodoks, Hırvat Katolik, Boşnak ise Müslümandı. Burada da görülmektedir ki insanları bir araya getiren temel değer inançlardır.

Osmanlı medeniyetinin temelleri, Tanzimat'la sarsılmaya başlamıştır. Cumhuriyetin hayata geçirdiği hemen her şey, Tanzimat yıllarında dillendirilmiş, tartışılmıştır. Bunda; 1789 Fransız ihtilalinin, pozitivist felsefenin önemli katkıları vardır. Pozitivist felsefenin kurucusu Fransız filozofu Auguste Comte'dur. Bunu, la loi des trois états (üç hal kanunu) adını verdiği, bir kanunla açıklar. Bunlar; teolojik, metafizik ve pozitif dönemlerdir. Comte'a göre; teolojik ve metafizik dönemler devrini tamamlamış, bilim çağı da denilen pozitif dönem başlamıştır. Pozitif dönemin ürünü bilimdir. Oysa; teolojik dönemin ürünü din, metafizik dönemin ürünü felsefedir. Artık hümanité (insanlık), bilimin aydınlık yolunda ilerleyecek ve mutlu olacaktır. Comte'a göre; bundan önceki dinler geçerliliğini yitirmiştir. Systéme de Politique positive isimli eserinde pozitif dini kurduğunu, Cathèchisme Poziviste (Pozitivizmin İlmihali) nde bu dinin uygulama biçimini açıklar. Auguste Comte'nin kurduğunu iddia ettiği bu dinin adı la réligion d'Humanité (İnsanlık dini)'dir. Ne demek, İnsanlık dini, insanın içinde yaşadığı topluma tapması denektir. Toplum, soyut bir kavram denilirse; o toplumun içinden çıkan kahramanlara, starlara, karizmatik liderlere tapınmalıdır. Bu dininin amentüsünü bilim yazacaktır. Bu yeni dinin kutsal formülü şöyledir. İlke olarak aşk (amour), temel olarak düzen (ordre), amaç olarak ilerleme (progrès). Pozitif doğma, İnsanlığın (Humanité) tek gerçek ve hakiki Tanrı olduğu düşüncesine dayanır.

Bu bakımdan A. Comte'un pozitivismi salt bir felsefeden ziyade ideolojik bir akımdır denilebilir. Metafiziğe düşman ve onun yerine bilimi koymaya çalışmış, çağının sosyal problemlerine çare olmayı, yeni bir toplum yaratmayı amaçlamıştır. Bu yüzden pozitivism, modern bilimin sağlam zeminine oturtulmuş humanistik kültürün dinden, metafizikten ve idealizmden tümüyle arındırılmış yeni bir kültürün, bilim ideolojisinin mutlak savunucusu ve temsilcisi sayılır.

Birlikte yaşama ideali ile pozitivist felsefenin ne ilgisi vardır denilebilir. Pozitivizmin Türkiye'ye yansımalarını aydınları, kurumları, düşünceleri nasıl etkilediğini bilmeden Tanzimatı, Meşrutiyeti anlamak, Cumhuriyeti doğru olarak yorumlamak mümkün değildir.

Pozitivist felsefenin ülkemize olan etkisini Batıdan, özellikle de Fransızcadan tercümeler yoluyla Yeni Osmanlılar (Jeunes Turcs), İttihat ve Terakki Cemiyeti gibi dernekler, Servet-i Fûnun, Ulum-u İktisadiye ve İçtimaiye Mecmuası gibi dergiler aracılığıyla olmuştur. Şinasi ile başlayan Fransız etkisi Namık Kemal, Abdülhak Hamit ve Mithat Paşa ile devam etmiştir.

Esas pozitivist aydınlar ise; Beşir Fuad, Ahmet Mithad, Ziya Gökalp, Rıza Tevfik, Ahmet Rıza, Salih Zeki, Ahmet Şuayb ve Hüseyin Cahit Yalçın'dır.

Şimdi İttihat ve Terakkiye daha yakından bakalım. İttihat ve Terakki Cemiyeti, ilk defa İttihad-ı Osmani adıyla askeri tıbbiyeden dört öğrenci tarafından 21 Mayıs 1889'da kurulmuştur.

Bunlar; "Orhili bir Arnavut İbrahim Temo, Kafkasyalı bir Çerkez Mehmet Reşid, Arapkirli ve Diyarbakırlı iki Kürt olan Abdullah Cevdet ve İshak Sükûtü'dir. Türkçü bir derneğin kurucuları arasında bir tane Türk'ün olmayışı ilginç değil mi? Derneğin adı, A. Comte'un kurduğu "İnsanlık Dini"nin kutsal formülünden esinlenerek; union et progrès, ittihat ve Terakki olur.

Batı emperyalizminin beslemeleri durumundaki Jeunes Turcs, hareketine aktif olarak katılan Ahmet Rıza, 1895'te Jön Türklerin yayın organını Mechvereti Fransızca ve Türkçe olarak yayınladı. İttihat ve Terakkinin başına geçen A. Rıza, bu komitenin üyelerini etrafına toplayarak; II. Abdulhamid Hanın şahsında Devlet-i Âli'ye karşı olumsuz tavrını sürdürerek Batulılara olan diyet borcunu ödemeye çalışmıştır.

A. Rıza, Mechveret dergisinin 14.Sayısında, "Atrocité Contre les Chètiens konulu makalesinde; "bir dini değil, adalet ve İnsanlığı (Humanité) savunmak istedik", demektedir. Bu durumu değerlendiren Korlaelçi, buradaki Humanité kelimesinin büyük harfle yazılışına dikkati çekmekte ve A. Comte'un bu kelimeyi Dieu (Tanrı) yerine sürekli büyük harfle yazdığını, A. Rıza'nın da böyle davranmasının pozitivist düşünceye olan bağlılığından ileri geldiğini ifade etmektedir.

Şimdi bu açıklamalardan sonra; Tanzimatla getirilen "Osmanlı milleti" tanımı, Cumhuriyetle getirilen ve Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde yaşayan ve herkesi Türk sayan, "Türk milleti" tanımı dinî, tarihî ve sosyolojik gerçeklere ne kadar uygun düşmektedir?

Pozitivist felsefenin ülkemizdeki uzantılarından olan İttihat ve Terakkiçiler, Osmanlı'yı; padişahın ve sadrazamın haberi olmadan Almanların yanında I. Dünya savaşına sokmaları ülkemize yapılacak en büyük ihanetlerden biridir. 1908'de Sultan Abdulhamid'i tahttan indirdiklerinde; Osmanlının sınırları, Yemenden Bosna- Hersek'e kadar olduğu halde; aradan dört yıl geçmeden Çar orduları İstanbul'a, bugünkü Atatürk Havalimanına gelmişlerdir. Bunun en büyük nedenlerinden biri, ileriye göremeyen, ma-

ceracı İttihatçılar; Enver, Talat ve Cemal paşalardır. Osmanlı'yı I. Dünya Savaşı'na sokmakla, Osmanlı'nın sonunu hazırlamışlardır.

Lozan Antlaşması'nın 42. maddesi ülkemizde yaşayan azınlıklarla ilgilidir. Bu antlaşma; Ermeni, Rum ve Yahudi gibi gayr-i Müslimleri azınlık saymaktadır. Türklerin yanında Kürtler, Araplar, Abazalar, Çerkezler, Lazlar, Arnavutlar ve Boşnaklar gibi; Müslüman grupların tümünü asli unsur saymıştır. Lozan'ın beğenmediğimiz bazı yanları da olmasına rağmen; bu maddesi doğru, dini, sosyolojik ve kültürel realitelere uygundur. I. Meclisin açılış ruhu da budur. Kurtuluş savaşı Batılı emperyalistlere karşı bu ruhla kazanılmıştır. Birlikte yaşama ideali, bu ruhun tekrar diriltilmesiyle mümkün olacaktır.

II. Meclisle bu ruh terk edilmeye başlanmıştır. 1928'den sonra; bizi biz yapan değerler, atılmaya başlanmış, Pozitivist felsefenin etkisi ile dini eğitim veren okulların ödenekleri kesilerek; kapatılmasına göz yumulmuştur. Dinin yerine bilim ikâme edilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşım doğru değildir. Bilim dinin yerine geçemediği gibi; aynı şekilde din de bilimin yerine geçemez. Cephede yendiğimiz emperyalistlerin kültürleri baş tacı edilmeye başlanmıştır. Bu da bizi, kültür emperyalizmine sürüklemiştir.

Yapılacak iş, sivil bir anayasa ile bunları tescillemek, kültür değerlerimizi korumak, eğitim kurumlarımızda bu değerleri genç nesillere aktarmaktır. Milliyeti olmayan teknoloji ise; metodik bir ciddiyetle; en ileride olduğu için; örnek alınacak ülkeler, evvelki gün Avrupa, dün Amerika Birleşik Devletleri, bugün Japonya'dır.

KAYNAKÇA

AHMET CEVDET PAŞA, **Kıyas-ı Enbiyâ ve tevarih-i Hülefâ**, C I, İstanbul, 1969.

ARAP, E., **Yugoslavya'nın Parçalanması ve Uluslararası İlişkiler**, AUK, 2010.

COMTE, A., **Système de Politique Positive**, Tome IV.

DEVELİOĞLU, F., **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat**, B XIV, Ankara, 1977.

DÖNDÜREN, H., **İslâma Göre Müslim-Gayr-i Müslim İlişkileri**, Altıoluk, 1996.

EBU DÂVÛD, **Edeb**, 112; **Müsned**, II; 361.

El- Hücürât/49/II.

ELIOT, T. S., **Kültür Üzerine Düşünceler**, S. Kantarcioğlu, Ankara, 1981.

FARABÎ, **Kitabü'l- Mille**, Beyrut, 1968.

GAZALÎ, **Me'aricü'l- Kuds**, Beyrut 1988.

GORDON, M., **Sosyoloji Sözlüğü**, Ankara, 1999.

HAMİDULLAH, M., **İslâm Peygamberi**, C II, 2006.

Hud, 42-43-46.

İNALCİK, H., "Ottoman Galata 1453- 1553", **Varia Turcica**, XIII, İstanbul-Paris, s. 17.

KAFESOĞLU, İ., **Bulgarların Kökeni**, Ankara, 1985.

KAHVECİ, N., **İnsan Hakları ve İslâm**, Ankara, 1995.

KENANOĞLU, M. Macit, **Osmanlı Millet Sistemi**, İstanbul, 2004.

KORLAELÇİ, M., **Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi**, İstanbul, 1986.

LÜTEM, E., Ömer, **Türk- Bulgar İlişkileri**, C II, Ankara, 2005.

MİTHAD, Ahmet Fuad, **Beşir**, İstanbul, 1304.

OKAY, O. Fuad, **Beşir**, İstanbul, 1969.

ORTAYLI, İ., **Osmanlı Millet Sistemi**, Ankara, 2002.

ÖZEL, A., **Müste'men** md., İ. A. Diyanet.

ÖZTÜRK, H., "Pozitivist Felsefenin Türkiye'ye Yansımaları", **Felsefe Dünyası**, 2014/1.

ÖZTÜRK, H., **Sosyolojik Yansımalar**, B II, Ankara, 2005.

RAHMAN, N., **İnsan Hakları ve İslâm**, Ankara, 1995.

RIZA, Ahmet, **Mechveret**, 1 Temmuz 1896.

ŞEHRİSTANÎ, **el- Milet I.**

ŞENTÜRK, R., **Kavim** md., İ. A. Diyanet.

ŞENTÜRK, R., **Millet** md., İ. A. Diyanet.

YILMAZ, M. K, “İslâm Devletinin İlk Anayasası, Medine Vesikası”, **Köprü Dergisi**, 2009.

Zimmi ve Müste'men md., İ. A., Diyanet.

MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRALARINDA DEĞERLER EĞİTİMİ

Talat AYTAN*
Nail GÜNEY**

ÖZET

Eğitim sistemleri, öğrencilere belirli bilgi ve becerilerin ötesinde birtakım alışkanlık, değer ve tutumları kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu itibarla, eğitimin nihai hedefinin iyi insan yetiştirmek olduğu söylenebilir. Dünyanın son yüzyılda kat ettiği bilimsel ve teknolojik gelişmeler, iletişim imkânlarının çeşitlenmesi, bir yandan eğitimde kayda değer iyileştirmelere imkân sağlarken öte yandan modern zamanların yaşandığı bu yüzyılda insanların giderek yalnızlaştığı ve mutsuzlaştığı, sosyal ve ahlaki problemler yaşadığı görülmektedir. Son tahlilde iyi ve mutlu insan yetiştirmeyi hedefleyen eğitim sistemlerinin, öğrencileri bazı değerlerle donatması gerektiği şüphe götürmemektedir. Bu bağlamda ilk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimler alan yazımına kazandırılan değer kavramı öne çıkmaktadır. Öğrencinin kendini tanıması, yaşadığı toplumun kültürel kodlarının farkında olması, kendiyile ve toplumla barışık bir birey olması değerler eğitimi içerisinde düşünülmektedir.

İlk defa 1939 yılında olmak üzere günümüze kadar on dokuz defa toplanan Milli Eğitim Şûraları, Türkiye'nin eğitim konusundaki problemlerini tartışması ve tavsiye mahiyetinde kararlar alması yönüyle önem arz etmektedir. MEB yetkililerinden ve akademisyenlerden teşekkül eden şûralar, okul öncesinden yüksek öğretime kadar eğitimin her kademesine dair tespit ve önerilerde bulunabilmektedir. Türkiye'nin eğitimle ilgili en ciddi "Danışma Kurulu"nun gündeme taşıdığı konular ve ele aldığı kararlar, ülkenin eğitim politikalarına yön verebilmektedir. Tarama modelinin benimsendiği bu çalışmada geçmişten günümüze bütün Milli Eğitim Şûralarının, değerler eğitimine dair aldığı kararlar ele alınmıştır. Bu çalışma, şûraların geçmişten bugüne değerler eğitimi farkındalığını ve duyarlılığını, değerleri ne oranda vurguladığını ve etkili bir değerler eğitimi noktasında nasıl bir projeksiyon çizdiğini göstermesi açısından dikkate değerdir.

Anahtar Kelimeler: Millî Eğitim Şûraları, Değerler Eğitimi, Şûra Kararları.

* Yrd. Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, talataytan@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, nail_guney@hotmail.com

GİRİŞ

Milli Eğitim Şuraları, her derecedeki eğitim kurumlarının öğretim programlarını ve bakanlıkça gerekli görülen yönetmelik, tüzük ve kanun tasarılarını incelemek, bakanın onayına sunulacak kararları almak üzere kurulmuştur (Alaslan vd, 2012: 199). Milli eğitim şuraları, eğitim felsefesine ve uygulamalarına yön veren temel dokümanlardır. (Hesapçıoğlu, 2006: 123). Şûra, Bakanlığın en yüksek danışma kuruludur. Türk millî eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik eder; tavsiye kararları alır (MEB, 2014: 1).

1923, 1924, 1925-1926 yıllarında gerçekleştirilen Heyet-i İlmiyeler şuraların temelini oluşturur. İlk Milli Eğitim Şurası 1939'da gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Şûraları; Heyet-i İlmiyelerin kurumsallaşmış, düzenli aralıklarla çalışan devamı olarak da değerlendirilebilir. Hasan Âli Yücel, II. Millî Eğitim Şûrasını da yaparak, bu toplantıların kurumsallaşmasında önemli bir rol oynamıştır. (Ata, 2008: 337) **Şûraları hazırlayan sebepler şöyle sıralanabilir:**

- Yeni devletin ve toplumun yapılandırılmasında eğitime önemli görevler yüklenmesi
- Eğitimle ilgili politikalar üretecek bir kuruma olan ihtiyaç
- Üniversitelerin eğitim sistemi oluşturma sürecinde yetersizliği
- En kısa zamanda, en az maliyetle ve kendi öz kaynakları ile kalkınma zorunluluğu
- Yabancı uzman ve kurulların çalışmalarından beklenen düzeyde verim alınmaması
- Ülkenin eğitimcilerini ve eğitimle ilgili kesimlerin temsilcilerini buluşturulmasıyla oluşacak yapıdan yararlanma isteği (Deniz, 2001: 14-20).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2012) değer “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet ve “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Değerler insanların; nesnelere, diğer insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi, kötü, arzu edilen, istenmeyen ve bunun gibi yargılarımızı oluşturan standartlarımızı ve prensiplerimizi ifade eder (Halstead ve Taylor, 2000: 169). Değer “bir şeyin arzu edilebilir ya da edilemez olduğu hakkındaki

inanç” (Güngör, 2010: 27), “Bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum vb. karşısında ortaya koyduğu duyarlılık” (Yaman, 2012: 17), “ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön gösteren ölçüler” (Aydın ve Gürler, 2012:4), Yaman, Taflan ve Çolak ise (2009, s. 108) değeri “genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgular” olarak tanımlanmaktadır.

Değerler, toplum tarafından benimsenen, aynı zamanda toplumun birlikteliğini sağlayan, yapılması istenen, ahlak ilkelerine uygun davranışlar olduğu söylenebilir (Kırmızı, 2014: 219). Değerler toplumun ahlak, gelecek, görenek, kültür gibi folklorik dinamiklerinden doğmuş genel ilkelerdir.

Değerler, bağlı bulunduğu kültür gibi millidir. Her milletin sahip olduğu değerler sistemi, dünyayı algılayış biçimine göre farklılık gösterir. (Özbay ve Karakuş Tayşi, 2011: 24). Gökalp (2002:45),öteden beri memleketimizde bir ‘maarif meselesi’ bir ‘terbiye meselesi’ olduğunu, bu meselenin asıl kaynağının medeniyet merkezli olduğunu ifade ederken Tural (1992) değerlerin toplumun kabulleri olduğunu belirtmekte, kültürün şekillenmesi üzerindeki etkisi üzerinde durmaktadır.

Kinnier ve arkadaşları (2000: 9-10) evrensel değerleri insanı aşan değerler (sorumluluk, dürüstlük, adalet), kişinin kendine saygısı (benlik saygısı, öz disiplin vb.), diğer insanlara karşı değerler; insan dışındaki tüm canlılara karşı duyulan değerler olarak tasnif etmektedir. Doğanay (2009) çalışmasında ülkelerdeki değerleri listelemiştir. Gizlilik, ABD’de değerler arasında ilk sıralarda yer alırken Türkiye’de bu kavram MEB tarafından değer olarak tanımlanmamıştır.

Bacanlı (2013) uzun yıllar “Başarıya Dayalı Eğitim “yaklaşımı hakim olduğunu, ancak bu yaklaşımdan istenilen düzeyde verim alınmadığını belirtmekte ve değerler eğitiminde “Değerlerin tespiti, gizli müfredat, değerlendiriminin sorumlusu, popülizm sorunu, değer kavramının belirsizliği ve yöntem” sorunları bulunduğunu dikkatlere sunmaktadır.

Maraşlı (2012: 33) en güzel eğitim metodunun, “güzel örnek olmak” ile gerçekleştirebileceğini öne sürerken, bu bağlamda ailenin tutumunu ve öğretmen yeterliklerinin önemli olduğu ifade edilebilir. Piaget’nin ortaya koyduğu bilişsel gelişim dönemleri ve özellikleri dikkate alındığında da 11 yaş ve sonrasının (Soyut İşlemler Dönemi) “*değer ve inanç sisteminin yapılandırıldığı*” dönem olduğu ifade edilebilir (Demircan, 2006: 69).

19. yüzyıldaki pozitivism ve bilimselliğin rasyonelliği; genel olarak bireyi şekillendiren manevi yapıları ihmal etmiştir. Modern eğitimin de mekanist, pozitivist dünya görüşü ve bilim tarzının etkisinde şekillenmesi sebebiyle nesnelere sadece niceliksel özellikleriyle tarif etmesi, bütün varlığa “bakma” ve “mekanik-araçsal bilme” şekliyle sonuçlanmış ve sadece bu tarz bilmeye odaklanılmıştır (Kenan, 2009: 274). Dünyanın hızla değişmesi sosyal ve kültürel değişimleri de beraberinde getirmektedir. Bu durumda insanları bir araya getirecek sadece iki şey kalıyor geriye: “Bilim” ve “Hoş-görü”. (Reboul, 1995: 8) Değerler eğitimi, bireylerde ortak yaşama kültürü oluşturur ve birlikte yaşama bilinci geliştirir. İş birliği yapmayı, başkalarının düşüncelerine önem vermenin gereğini öğretir (Arısoy, 2014: 80). Etkili bir değer eğitiminin gerçekleşmesi için öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin temel değerleri anlamasına, benimsemesine ve kendi yaşamında uygulamasına yardım etmelidir (Kaygana vd, 2013: 661). Nitekim Hasan Âli Yücel (Yücel, 2011: 7), günümüzde maddi güçlerle manevi değerler arasında denge kurmanın, insanoğlunun önündeki en can alıcı problem, hatta sahiplenilmesi, hayatiyetle düşünülmesi gereken en önemli görev olduğunu düşünmektedir.

Değerler eğitimi, sağlıklı düşünen, hisseden, davranan ve yaşayan bireylerin yetiştirilmesi için gerekli ve vazgeçilmez bir eğitimidir. Değerler eğitiminin amacı, çocuğun doğuştan içinde var olan en iyi tarafı ortaya çıkarmak; kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak; insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak; bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamaktır. (Bağcı, 2013: 4).

ASCD (2015: 1) okulun adalet, fedakârlık, çalışkanlık ve saygı gibi değerlerin öğretiminde ailenin, toplumun ve tüm medya araçlarının ortak hareket etmesi gerektiğini ifade eder. Okulun en önemli hedeflerinden birisi, bireylere tutum kazandırabilmektir. Tutum kazanma, programda duyuşsal hedeflerin olması ve kazanılması ile mümkündür. (Yapıcı, 2004: 128) Eğitim, ders kitaplarını ezberlemek değil onları hayatın bir parçası haline getirebilmektir (Aras, 2014: 14). Öğrencilerin sadece diploma için değil, gerçek hayatta anlamlı olması için derslerin ve içeriklerinin hayat ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Genç ve Eryaman, 2008: 92). Okullar, bireyi sadece bilişsel alanda değil duyuşsal, sosyal, ahlaki ve bedensel alanlarda gerekli kazanımlarla donatabilmeli, eğitimin toplumsal işlevini ön plana çıkarabilmelidir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ana yasası olarak değerlendirilebilecek olan öğretim programları göz önüne alındığında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (6 ve 7. sınıflar) değerlerin özelliklerinin şöyle sıralandığı görülmektedir:

- Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireyin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- Değerlerin normlardan farkı, normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değerler normları da içerir” (MEB, 2005: 84)

Ayrıca değerlerin öğretiminde “Değer açıklama, ahlaki muhakeme, değer analizi ve gözlem yoluyla öğretim (Model alma)” yaklaşımları önerilmektedir (MEB 2006b: 55-58).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. (MEB, 2006: 3). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Genel Amaçlar bölümünde “Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları, Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri, Millî, manevî ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006:4).

Alanyazın Taraması

Baş ve Beyhan (2012), değerler eğitimiyle ilgili 2005-2010 yıllarında yapılmış lisansüstü çalışmaları incelemiştir. Bu dönemde en fazla çalışmanın 2010 yılında yapıldığı (2012: 62-63), Türkçe Eğitimi alanında ise iki çalışmanın bulunduğunu belirtmiştir.

Elbir ve Bağcı (2013: 1324-1332) değerler eğitimi alanındaki lisansüstü çalışmaların “İlköğretim Programında Değerler Eğitiminin Yeri”, “Değerler Eğitimi Öğretiminde Kullanılabilecek Teknikler” ile “Değerler Eğitiminin Öğretmen Görüşlerince Değerlendirilmesi” konu başlıkları altında toplandığını belirtir.

Güdümlü olarak yazılmış çocuk eserlerinin de çocuk edebiyatçıların eserlerinin de değerler eğitimi konusunda mükemmel, eksiksiz ve kusursuz olmadığı görülmüştür. Bu eserlerin birbirlerine göre üstün yanları olmakla birlikte, eksik yanları da bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında incelenen eserlerin birbirlerini tamamladığı tespit edilmiştir (Bağcı, 2013: 175).

Demir ve Özdemir (2013: 78) Karagöz-Hacivat metinlerinin eğlendiricilik özelliğinin yanında taşıdığı değerlere de dikkat çekmiştir. Ayrıca Demir ve Özdemir’in (2013: 78) incelediği metinler tüm değerleri sezdirici şekilde barındırmaktadır.

Dede Korkut Hikâyeler içerisinde toplam 190 değer tespit edilmiştir, en fazla “saygı” değerini yansıtan örnekler bulunmuş (38), bunu sevgi (29), sorumluluk (17), dayanışma (16) ve vatan sevgisi (15) değerleri izlemiştir. (Özbay ve Karakuş Tayşi, 2011: 27-28).

Kaygana ve arkadaşları (2013: 667) Türkçe ders kitaplarındaki değerleri araştırmıştır. Araştırma sonunda metinlerin değer eğitimi için yeterince uygun olmadığını ve parça ile kazanım arasında tam uyuma sağlanamadığını ifade eder.

Kalaça (2013: 111) atasözleri aracılığıyla değerlerin öğretimini çalışmıştır. İncelenen atasözlerinde öne çıkan değerler çalışkanlık-gayretli olma-başarılı olma, akıl sahibi olma, güzel söz söyleme-doğru sözlü olma, aileye ve akrabaya değer verme ve iyilikseverlik-iyi huylu olma.

Girmen (2013: 134) atasözlerini değerler yönüyle incelemiş, atasözlerini değerlere göre tasnif etmiştir. Değerlendirmede en çok gönderme yapılan değerler sıklık sırasına göre “dayanışma, çalışkanlık ve duyarlılık”tır.

Akyol (2010) iki farklı yayınevine ait öğrenci çalışma kitabını ve ders kitabındaki sevgi temasını değerler eğitimi yönünden incelemiştir. Çalışma sonunda sevgi değeri ile ilgili hiçbir kazanımın bulunmadığı görülmüştür.

Ekinci Çelikpazu ve Aktaş’ın (2011) araştırmasına göre yaptıkları araştırmanın sonucuna göre: 6. 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler değerlerin iletimi konusunda yeterli değildir.

Yaman, Taflan ve Çolak (2009) ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde geçen değerleri incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde en çok sosyal değerlere en az dini ve iktisadi değerlere yer verildiği görülmüştür.

Türkçe dersi kitabının geneline bakıldığında en çok vurgulanan dört değer sırasıyla şunlardır: Doğa sevgisi / doğal çevreye duyarlılık (14 metinde, % 35), iyimser olma / olumlu düşünebilme (11 metinde, % 27,5), iyi olma (10 metinde, % 25), millet sevgisi (9 metinde, % 22,5). Ancak yapılan çalışmada MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerlerin iletimini istenen düzeyde gerçekleştirmediği tespit edilmiştir. (Ekinci Çelikkpazu ve Aktaş, 2011: 432; Karagöz: 2009) Ekinci Çelikkpazu ve Aktaş (2011: 432) ayrıca metinlerin temayla örtüşmediğini ifade etmiştir. “Sevgi” ve çalışkanlık/azim ve kararlılık” en sık vurgulanan temalardır.

Şen (2007: 380) 100 Temel Eser serisinde yer alan kitaplarda millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler tespit etmiştir. Eserlerdeki değerler sıklık sırasına göre “sevgi, duyarlılık, yardımseverlik, saygı ve sorumluluk”tur. Kitaplarda en az rastlanan değerler ise “bağımsızlık, sağlıklı olmaya önem verme, barış, bilimsellik ve özgürlük”tür.

Izgar (2013: 134) 8. sınıf öğrencilerine yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarına etkisini deneysel olarak araştırmıştır. 10 hafta boyunca ders saatleri dışında deney grubuna “Değerler Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Süreç sonunda deney grubunun demokratik değerleri içselleştirdiği ve davranış düzeyinde sergiledikleri gözlenmiştir.

Yaman vd. (2009: 112-114) ortaokul kitaplarındaki değerlerin dağılımını incelemiştir. En sık vurgu yapılan değerler sosyal ve teorik değerlerdir. Ayrıca teorik değerlerin altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında, sekizinci sınıftakilere göre daha fazla aktarılmıştır. Estetik değerlere çok az gönderme yapılmıştır. Nazım türündeki metinlerde, nesir türündeki metinlere göre nesir türündeki metinlere göre daha fazla estetik değer aktarıldığı görülmüştür.

Demirhan İşcan (2007: 310-312) Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerini bütünleştirerek değerler eğitiminin bilişsel davranış kazanma düzeyini deneysel olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerin-

den anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur. Nitel ve nicel araştırmanın ortaklaşa kullanıldığı çalışmada deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin kavramlara ifadelerinde daha fazla yer vermiştir. Değişim sadece sözel ifadelerde kalmamış, deney grubundaki öğrencilerin davranışlarına da yansımıştır. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında ise kızlar erkeklerle göre daha nitelikli davranışa sahiptir. Ayrıca içselleştirilen değerlerin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkide bulunduğu gözlemlenmiştir.

Kolaç (2010: 205-206), Türkçe dersi öğretim programları (1-5; 6-8), “değerler ve hoşgörü” açısından incelendiğinde gerek değerlere gerekse hoşgörü kavramına istenilen düzeyde yer verilmediğini ifade eder; hoşgörü hususunda Mevlana, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre’den faydalanılması gerektiğine vurgu yapar.

Kantar (2014) 100 Temel Eser arasından belirlediği yirmi kitap aracılığıyla değerlerin öğretimini çalışmıştır. Araştırma sonucunda incelenen kitaplarda en çok yer alan değer,yardımseverliktir. Sırayla sevgi, aile birliğine önem verme ve çalışkanlık gelmektedir. En az yer alan değerler ise, vatanseverlik, hoşgörü ve bağımsızlıktır.

Somuncu (2008), 7. sınıf Türkçe kitabını evrensel değerler açısından incelemiştir. Araştırma sonunda 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin evrensel değerleri içermesi yönüyle zayıf olduğunu ifade etmiştir.

Uzunkol (2014) araştırması sonucunda, uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayıgı düzeylerini artırmada etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, günümüze kadar yapılan Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlarda değerler eğitiminin yerini belirlemeye yönelik tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008: 77). Genel tarama modelleri, çok sayıdan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008: 79).

Şuraların incelenmesinde doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan olgu, olay veya durumla ilgili bilgi içeren yazılı veya görsel materyallerin genel adıdır (Yıldırım ve Şimşek: 2006). Şuraların değerler yönünden incelenmesinde hareket noktası kararlar olarak kabul edilmiştir. Tüm şuralardan alınan kararlar cümleler düzeyinde incelenmiş, değerler eğitimine doğrudan veya dolaylı olarak gönderme yapan kararlar incelenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde İçerik Analizi Yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 27). Ayrıca çalışmada geçerlilik ve güvenilirliği artırmak için şu işlemler gerçekleştirilmiştir.

- Araştırmada örneklem kullanılmamıştır. Tüm şûralar araştırmaya dâhil edilmiştir. Şuraların kararları, iki araştırmacı tarafından okunmuştur. Okumalar sonunda ortaya çıkan veriler, birbirleriyle karşılaştırılmış, yorumlanmış ve sorgulanmıştır.
- Şuraların incelenmesinden elde edilen veriler, mümkün olduğu kadar doğrudan okuyucuya sunulmuştur. (Aktarılabirlik /Dış geçerlilik)
- Elde edilen veriler, okuyucuya alıntılar şeklinde doğrudan sunulmuştur.
- Süreç, veri toplama aracı ve araştırmacının konumu ifade edilmiştir. (Tutarlılık-İç güvenilirlik)
- Sonuçlar araştırmacı tarafından ham verilerle karşılaştırılmış ve değerlendirme yapılmıştır. (Doğrulanılabirlik/Dış güvenilirlik)

BULGULAR VE YORUM

I. Millî Eğitim Şûrası’nda değerler eğitimine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

II. Millî Eğitim Şûrası ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde ahlak terbiyesinin geliştirilmesini gündeme almasıyla dikkat çekmektedir. Türk ahlakı kavramının kişisel ve sosyal boyutlarıyla ortaya konulmasını, Türk ahlakını tesis eden özelliklerin bir programa bağlanmasını önermesiyle 1943 yılında MEB’in bir değerler eğitimi programı geliştirmesi gerektiğinin işaretlerini vermektedir.

III. Millî Eğitim Şûrası'nda ağırlıklı olarak okul ve aile arasındaki iş birliğine vurgu yapılmıştır. Eğitimin sacayaklarından biri olan velilerin, öğrencilerin duygu ve ahlak eğitimlerinin olgunlaştırılmasında sürece dâhil edilmesi bu şûrânın en dikkat çekici özelliğidir.

IV. Millî Eğitim Şûrası'nda değerler eğitimine yönelik olarak eğitim ve öğretimde dayanılan demokratik esasların gözden geçirilmesi kararı alınmıştır. IV. Millî Eğitim Şûrasının en önemli uygulamaları liselerin dört yıla çıkarılması ve ortaokul programının şûra komisyonu tarafından kabul edilen değişiklikler doğrultusunda çıkarılması olmuştur (Dinç, 2015: 20).

V. Millî Eğitim Şûrası'nda değerler eğitimine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

VI. Millî Eğitim Şûrası'nda ahlak terbiyesine, tarih ve tabiat sevgisine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin evrensel ahlaki ilkeleri yaşama geçirmeleri, milli tarihlerinin şuurunda olmaları ve doğaya karşı sevgi dolu bir tutum geliştirmeleri üzerinde durulmuştur. Öte yandan şehir okullarında “köycü kardeş kolları” ihdas edilmesi, şehirlerdeki ve köylerdeki öğrencilerin arasında iletişim köprülerinin kurulması, bu öğrenciler arasında empati kurmaya dönük süreçlerin gerçekleşmesi hedeflenmiştir.

VII. Millî Eğitim Şûrası'nda eğitimin bütün kademelerinde yer alan öğrencilerin “Milletimize ve insanlığa yararlı iyi ve verimli yurttaşlar hâline getirmek” vizyonunun çizildiği görülmektedir. Eğitimin nihai amacının son tahlilde bireyin kendisine, ailesine, yaşadığı topluma ve bütün insanlığa faydalı olacak şekilde yetiştirilmesi anlayışının bu şurada yer aldığı saptanmıştır.

VIII. Millî Eğitim Şûrası, orta öğretim sisteminin düzenlenmesi ve yükseköğretime geçiş gündemiyle toplanmıştır. Bu şurada değerler eğitimine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

IX. Millî Eğitim Şûrası Türk Millî Eğitimi'nin Genel amaçları bahsinde “Türk milletinin millî, ahlaki, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan...” ifadeleriyle yetiştirilecek öğrencilerin millet sevgisiyle donatılması, ahlaki, insani ve kültürel değerlere de duyarlı olmasının gereği vurgulanmaktadır.

X. Millî Eğitim Şûrası Türk Millî Eğitim Sistemi, bu sistemin bütünlüğü içinde eğitim programları, öğrenci akışını düzenleyen kurallar ve **öğretmen** yetiştirme gündemiyle toplanmış, şurada değerler eğitimine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

XI. Millî Eğitim Şûrası öğretmen eğitimi gündemiyle toplanmıştır. 12 Eylül askerî darbesinden sonra yapılan bu şûrada öğretmenlerin en mümeyiz vasfı “yürekleri yurda hizmet ideali ile Atatürkçü çizgide” yetişmeleri olmuştur. Şûrada orta öğretimde görev yapacak öğretmenlerin “Grup hâlinde çalışma ve başkalarıyla iş birliği yapma niteliği” vurgulanmıştır.

XII. Millî Eğitim Şûrasında “İlköğretimin temel amacının ahlaki değerleri benimsemeleri ve yaşamaları; demokratik davranış kazanmaları, şahsiyetli olmaları, çevreye ve topluma uyum sağlamaları” ifade edilmiştir. “Aileye; temel çocuk terbiyesi ve sosyalleşme ile ilgili görevlerini hatırlatacak tedbirlerin geliştirilmesi” gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretim programlarının öğrenciye “sevgiyi, hoşgörüyü kazandırması” gerektiği belirtilmiştir.

XIII. Millî Eğitim Şûrası, yaygın eğitim gündemiyle toplanmıştır. Yaygın eğitim kurslarında demokrasi ve çevre konusuna ağırlık verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur.

XIV. Millî Eğitim Şûrası, Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği, Okul Öncesi Eğitimi gündemleriyle toplanmıştır. Doğu ve Güneydoğu bölgelerimiz başta olmak üzere, bütün ülkemizde görevi başında şehit edilen öğretmenlerimizin ailelerine yapılmakta olan yardımların artırılması ve çocuklarının her türlü eğitim-öğretim giderlerinin karşılanması için, gerekli çalışmalar başlatılacak ve sonuçlandırılacaktır.

XV. Millî Eğitim Şûrası “Eğitim ortamında; sorumluluk paylaşmak, takım çalışması, alan önderliği üstlenme, öz eleştiri, kurumun eleştirisi, adaylık-seçim-oylama ile görev bölüşümü ve takibi gibi demokratik davranışları pekiştirici yaklaşım ve uygulamaların” özendirilmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca “Ülkesi ve milletini seven, iyi insan, iyi vatandaş yetiştirilmesi konusunda yaygın eğitimden yararlanılmasının, böylece kişisel ve toplumsal motivasyon sağlanma” sının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

XVI. Millî Eğitim Şûrası mesleki ve teknik eğitim gündemiyle toplanmıştır. Orta öğretim çağındaki öğrencilerin “kendisi, ülkesi, milleti ve dünya ile barışık” olmalarının gerektiğine vurgu yapılmıştır.

XVII. Millî Eğitim Şûrası’nda Yaşam Boyu Öğrenme başlığı altında insan hakları, demokrasi ve çevre bilinci oluşturma eğitimine önem verilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin “kendi kültür değer ve varlıklarından haberdar, farklı kültürleri algılamakta ve bu kültürlerle birlikte yaşama konusunda yeterli olmasına; kültürlerarası iletişim

kurmada sorun yaşamamasına” vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin “barış kültürü” kavramını içselleştirebilmeleri için özellikle ortaöğretimde spor etkinliklerine yönlendirilmeleri tavsiye edilmiştir.

XVIII. Millî Eğitim Şûrası’nda “Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği” başlığı altında eğitim yöneticilerinin okulda “güven, karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü, başarı gibi değerlere dayalı okul kültürünün oluşmasında liderlik rolünü üstlenebilmelerine” yönelik düzenlemelerin yapılması tavsiye edilmektedir. Buna ek olarak “okulda temel insani, ahlaki, sosyal, kültürel ve demokratik değerleri geliştirmeye dönük uygulamalara ağırlık verilmeli, demokratik bir okul kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirilmesi” önerilmektedir.

XVIII. Millî Eğitim Şûrası’nda ilk defa değerler eğitimi “Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi” başlığı altında müstakil olarak ele alınmıştır. Bu başlık altında değerler eğitimine yönelik olanlar aşağıdaki gibidir:

20. “Sanat İnsanı Yetiştirme Projesi” ve “Değerler ve Eğitimi Projesi” hazırlanarak uygulamaya konulmalıdır.

29. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, çocuklarımızın ve gençlerimizin sahip olduğu değerleri belirlemeye yönelik ülke çapında alan araştırması yapılmalı ve bu araştırma her 4 yılda bir güncellenmelidir.

30. Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.

31. Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır.

32. Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmelidir.

33. Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

34. Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitimine yönelik, STK’larla iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmelidir.

35. Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim- öğretim her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

36. Ödüllendirme kriterlerinde, değerler eğitimi açısından örnek davranışlar sergileyen öğrencilere yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

37. Medya ve değerler eğitimi ilişkisi konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik araştırma ve eğitim çalışmalarına önem verilmeli; bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

38. Öğrencilerin akademik başarıları yanında değerlerin oluşumunda önemli yeri olan duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ gelişimlerine yönelik de yatırım yapılmalıdır.

39. Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören “din kültürü ve ahlak bilgisi” dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır.

Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Yönlendirme başlığı altında “Aile yapısının güçlendirilmesine yönelik olarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, aile eğitimleri ile desteklenmeli ve sunulan hizmetlerde medya desteği sağlanmalıdır.” kararıyla değerlerin en büyük taşıyıcısı olan aile kurumunun korunmasına dönük tavsiyede bulunulmuştur.

XIX. Millî Eğitim Şûrası’nda okul öncesi eğitim programında değerler eğitimi programına yer verilmesi, ilkökul 1, 2 ve 3. sınıflar için hazırlanacak olan öğretim programlarında da çoğulcu anlayışa yer verilmesi, ortaokuldaki öğretim programlarında değerler eğitimine etkin bir şekilde sarmallık anlayışla yer verilmesi, ayrıca “psikolojik güvenlik” başlığı altında “Okul aile arasındaki bağları güçlendirmeye dönük önlemler alınmalı, bu bağlamda “0-18 Yaş Aile Eğitim Semineri”ne katılım özendirilmesi” tavsiye edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Millî Eğitim Şûraları, Türk eğitim sistemi içerisinde almış olduğu tavsiye kararlarıyla en ciddi organlardan biridir.1939 yılından bugüne kadar 19 defa toplanan şûralar eğitim-öğretim her kademesine yönelik tavsiye

mahiyetindeki kararlarıyla dikkati çekmiştir. Dünyanın büyük değişimler geçirdiği son yüzyılda gerek nicel üstünlüklerin ön planda tutulması gerekse de çağın getirdiği aşırı bireyselleşme süreçleri “iyi” insan yetiştirme noktasında bütün ülkeleri sosyal ve kültürel bağlamda birtakım problemlerle karşı karşıya getirmiştir. Sadece akademik başarının kutsandığı paradigmlar akabinde mutsuz ve bencil insanlar topluluğu oluşturmuştur. Bu itibarla bireyciliğin önüne geçen adalet, merhamet, empati, sevgi, hoşgörü vs. gibi erdemliklerin “değerler eğitimi” çatı başlığıyla tesadüflere bırakılmaksızın bir plan ve program dahilinde öğrencilere kazandırılması mühim bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada geçmişten günümüze süregelen Millî Eğitim Şûraları, değerler eğitimine doğrudan ya da dolaylı olarak yer vermeleri, alınan kararların değerler eğitimine yönelik olup olmaması yönüyle incelenmiştir. Millî Eğitim Şûraları’na genel olarak bakıldığında bazılarının konjonktür gereği özel gündemle toplandığı görülmektedir. Bu itibarla I, V, VIII, X, XIII, XIV. Millî Eğitim Şûralarında değerler eğitimine yönelik bir bulguya rastlanmamıştır. II. Millî Eğitim Şûrası’nda Türk ahlakı kavramının kişisel ve sosyal yaşama bakan yönleriyle somutlaştırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. III. Millî Eğitim Şûrası’nda öğrencilerin duygu ve ahlak eğitimlerinin olgunlaştırılması sürecine velilerin de dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. V. Millî Eğitim Şûralarında millî ahlak unsurlarını evrensel ahlak ilkeleriyle birleştirilmesi söz konusudur. Ayrıca şehirdeki okullarda “köycü kardeş kolları”nın kurulması, şehir ve köy çocukları arasında sevgi ve iletişim köprülerinin inşa edilmesinin gereğine değinilmiştir. IX. Millî Eğitim Şûrasında da V. Millî Eğitim Şûrası’nda olduğu gibi ahlakın millî ve evrensel cepheli olması gerektiği vurgulanmaktadır. XI. Millî Eğitim Şûrası, askerî darbeden sonra yapıldığı için ağırlıklı olarak öğretmenlerin resmi ideolojinin kıstaslarını taşıması, vatana hizmet ederken Atatürkçü çizgiden ayrılmaması gerektiği tavsiye edilmiştir. XII. Millî Eğitim Şûrası’nda ilköğretimin temel amacının ahlaki değerleri benimsetmek olduğu, ahlaki değerleri benimsetme sürecine ailenin de katkı yapmasının gerekliliği dile getirilmiştir. Ayrıca öğretim programlarının öğrenciye “sevgiyi, hoşgörüyü kazandırması” gerektiği belirtilmiştir. XV ve XVI. Millî Eğitim Şûralarında “iyi insan, iyi vatandaş olma” vurgusu ön plana çıkmaktadır. XVII. Millî Eğitim Şûra’sında “insan hakları, demokrasi ve çevre bilinci” kavramlarına vurgu yapılmış, öğrencilerin “barış kültürü”nü içselleştirmeleri önemsenmiştir.

XVIII. Millî Eğitim Şûrası'na kadar gerçekleşen şûralarda genel olarak “millî ve evrensel ahlak ilkelerini benimseme, iyi insan- iyi vatandaş olma, değerler eğitimi sürecine aileyi dahil etme” kavramları öne çıkmaktadır. XVIII. Millî Eğitim Şûrası “Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi” başlığı altında değerler eğitimi ilk kez müstakil olarak ele alınmıştır. Bir “değerler ve eğitimi” projesinin hazırlanması, kazandırılması hedeflenen değerlerin dört yılda bir güncellenmesi, millî ve evrensel değerlerin bir arada düşünülmesi gerektiği belirtilmiştir. Değerlerin toplumun “çimento”su olduğu, değerler eğitimi sürecine ailelerin dâhil edilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitim marifetiyle bir “değerler eğitimi” verilmesi, değerler eğitimini etkin kılma adına STK’lar ve medya organlarıyla işbirliği yapılması, değerler eğitimi farkındalığının okul öncesinden başlatılması, kitle iletişim araçları vasıtasıyla bu farkındalığın pekiştirilmesi tavsiye edilmiştir. Ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin değerler eğitimi hedeflerini hayatiyet bulması noktasında çoğulcu bir anlayışla yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir.

XIX. Millî Eğitim Şûrası, bir önceki şurada olduğu gibi değerler eğitimi çalışmalarının okul öncesinden başlamasına, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin çoğulcu bir anlayışla okutulmasının değerler eğitimine yapıcı katkılar sunacağına işaret etmiş, öğretim programlarının okul öncesinden ortaöğretime kadar sarmal bir anlayışla düzenlenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Son olarak öğrencilerin psikolojik güvenliğini artırmak için “Okul aile arasındaki bağları güçlendirmeye dönük önlemler alınmasını, bu bağlamda ‘0-18 Yaş Aile Eğitim Semineri’ne katılımın özendirilmesini” tavsiye etmektedir.

KAYNAKÇA

AKYOL, Şebnem, **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, 2010.

ALASLAN, Funda - ŞİMŞEK, Ahmet - ÇAMDEVİREN, Şenel, “Türk Maarif (Eğitim) Şûralarında Tarih Eğitimi”, **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, 2 (2), 2012.

ARISOY, Esra, **Ayla Çınaroğlu'nun Çocuk Romanlarında Dilin Kullanımı ve Evrensel Değerler**, Yayınlanmamış Yüksek Li-

sans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2014.

ARAS, Gökşen, “İnsan ve Toplum: Edebiyat ve Değerler Eğitimi”, **Akademik Bakış Dergisi**, S 44, 2014, <http://www.akademikbakis.org/dergi//insan-ve-toplum-edebiyat-ve-degerler-egitimi201407.pdf> sitesinden 05.03.2015 tarihinde alınmıştır.

ASCD, “Moral Education in the Life of the School”, 2015, www.ascd.org/ASCD/pdf/.../el_198805_p4.pdf sitesinden 10.03.2015 tarihinde alınmıştır.

AYDIN, Mehmet Zeki - AKYOL GÜRLER, Ş., **Okulda Değerler Eğitimi**, Nobel Yayıncılık, İstanbul, 2012.

ATA, Bahri, “1943’teki İkinci Millî Eğitim Şurasının Tarih Eğitimi Kararlarından Birinin Uygulanması: Bir Histomap’in Yapım Öyküsü”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory&Practice**, 8 (2), Mayıs / May, 2008.

BACANLI, Hasan, “Değer Eğitimi: Sorular ve Sorunlar”, **Muhafazakâr Düşünce Dergisi**, S 3, Gelenekten Geleceğe: Değerlerimiz, 2013.

BAĞCI, Erva, **Çocuk Edebiyatı Ürünleriyle Çocuklar İçin Yazılmış Eserlerin Değerler Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, 2013.

BAŞ, Gökhan - BEYHAN, Ömer, “Türkiye’de Değerler Eğitiminde Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C 10, S 24, 2012.

DEMİR, Tazegül - ÖZDEMİR, Banu, “Türkçe Eğitiminde Karagöz / Gölge Oyunları ile Değer Öğretimi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C 11, No: 25, 2013.

DEMİRCAN, Candemir, **Mektepli Gazetesi’nde Yer Alan Metinlerin İçeriğinin Çocukların Bilişsel ve Ahlaki Gelişmelerine Katkısı**, (1-148. Sayılar), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 2006.

DEMİRHAN İŞCAN, Canay, **İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.

DENİZ, Muzaffer, **Millî Eğitim Şûralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2001.

DİNÇ, Sait, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihinde IV. Millî Eğitim Şûrası (22 – 31 Ağustos 1949) ve Uygulamaları**, 2015, 26.02.2015 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait_dinc_V_milliegitim_surasi.pdf sitesinden alınmıştır.

DOĞANAY, Ahmet, “Değerler Eğitimi”, Cemil Öztürk (Editör), **Sosyal bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2009.

EKİNCİ ÇELİKPAZU, E. - AKTAŞ, E., “MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi”, **Turkish Studies - International Periodical For The Languages**, 6 (2), 2011.

ELBİR, Bilal ve BAĞCI, Can, “Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi”, **Turkish Studies-International Periodical For The Languages**, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/1 Winter, 2013.

GENÇ, Salih Zeki - ERYAMAN, Mustafa Yunus, “Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C 9, S 1, 2008.

GİRMEN, Pınar, “Türkçe Eğitiminde Atasözleri ve Değer Eğitimi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C 11, S 25, 2013.

GÖKALP, Ziya, **Türkçülüğün Esasları**, Toker Yayınları, İstanbul, 2002.

GÜNGÖR, Erol, **Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar** (4. Basım), Ötügen Neşriyat, Ankara, 2010.

HALSTEAD, J. Mark - TAYLOR, J. Monica,, “Learning and Teaching about Values: a review of recentresearch”, **Cambridge Journal of Education**, Vol. 30, No. 2, 2000.

HESAPÇIOĞLU, “Muhsin, Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Yıl: 2009, S 29, 2006.

IZGAR, Gökhan, **İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve**

Davranışlarına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2013.

İŞHAN, Demirhan, C, **İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.

KALAÇA, Hatice, **Türk Atasözleriyle Değerler Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2013.

KANTAR, Şifa, **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 100 Temel Eser Yoluyla Değerler Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2014.

KARAGÖZ, Beytullah, **Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre İlköğretim 6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, 2009.

KARASAR, Niyazi, **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar- İlkeler- Teknikler**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2008.

KAYGANA, Mehmet - YAPICI, Şenay - AYTAN, Talat, “Türkçe Ders Kitaplarında Değer Eğitimi”, **International Journal of Social Science**, Volume 6 Issue 7, 2013.

KENAN, Seyfi, “Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory&Practice**, 9 (1) Kış / Winter 2009 • 2013.

KINNIER, Richard T. - KERNES, Jerry L. - DAUTHERIBES, Therese M., “A ShortList of Universal Moral Values”, **Counselingand Values**, Volume: 45, 2000.

KOLAÇ, Emine, “Hacı Bektaş Velî Mevlana ve Yunus Felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi”, **Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi**, S 55, 2010.

MARAŞLI, Ahmet, **Evde Okul Okulda Kalite**, Timaş Yayınları, İstanbul, 2012.

MEB, **VII. Milli Eğitim Şurası**, 5-15 Şubat, 1962, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113419_7_sura.pdf sitesinden 18.02.2015 tarihinde alınmıştır.

MEB, **11. Milli Eğitim Şurası**, 1982, http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113508_11_sura.pdf sitesinden 20.02.2015 tarihinde alınmıştır.

MEB, **İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2002.

MEB, **Sosyal Bilgiler Dersi (6. ve 7. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, 2005.

MEB, **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2006.

MEB, **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı**, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2006b.

MEB, **17. Milli Eğitim Şurası**, 13-17 Kasım, 2006c, http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf sitesinden 02.03.2015 tarihinde alınmıştır.

MEB, **Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği**, MEB Mevzuatı, S 29054, Ankara, 2014.

ÖZBAY, Murat - KARAKUŞ TAYŞI, Esra, “Dede Korkut Hikâyeleri’nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi”, **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi** / 2011 C 1, S 1, 2011.

REBOUL, O., “Değerlerimiz Evrensel Midir?”, Çev. Hüseyin Izgar, **Eğitim Yönetimi**, Yıl: 1, S 3, Güz, 1995.

SOMUNCU, Selim, **İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Edebî Metinlerin Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2008.

SUSAR KIRMIZI, Fatma, “4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Değerler”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C 12, No. 27, 2014.

ŞEN, Ülker, **Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2007.

TURAL, Sadık, **Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler**, Ecdad Yayınları, Ankara, 1992.

TÜRK DİL KURUMU, **Güncel Türkçe Sözlük**, 2015, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54ecd9ee1fc6b1.82439161 sitesinden 24.02.2015 tarihinde alınmıştır.

UZUNKOL, Ebru, **Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.

YAMAN, Havva - TAFLAN, Selma - ÇOLAK, Sanem, “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C 7, No: 18, 2009.

YAMAN, Ertuğrul, **Değerler Eğitimi** (2. Baskı), Akçağ Yayınları, Ankara, 2012.

YAPICI, Mehmet, “İlköğretim I. Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C VI, S I, Haziran, 2004.

YILDIRIM, Ali - ŞİMŞEK, Hasan, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006.

YÜCEL, Hasan Ali, **İyi İnsan İyi Vatandaş**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011.

EĞİTİME BİÇİLEN ROL: YETENEK GELİŞTİRME Mİ? KİMLİK DÖNÜŞTÜRME Mİ?

Mahmut BOZAN*

ÖZET

Eğitim ve öğretim, bir milletin hem kimlik ve değerlerini koruma ve tevarüs etme, hem de bilim ve teknikte ilerlemesini sağlama aracıdır. Eğitimin birinci fonksiyonu kültürel ve yerel, ikinci fonksiyonu ise beynelmilel ve evrenselidir. Eğitim birincisiyle milletleri ibka ederken, ikincisinin sağladığı telahuk-u efkâr ile medeniyetleri inşa eder. Diğer yandan eğitim, çocuğun kabiliyet ve istidatlarını geliştirecek en uygun ortam ve zemini hazırlama sorumluluğudur. Bu ise talebeyi merkeze alan eğitim politikalarıyla mümkün olabilir. Eğitim; bir dönem yapıldığı gibi cesedi yerli, ruhu ve değerleri batılı insan yetiştirme fabrikası değildir ve olmamalıdır.

Günümüzde eğitimi mecrasından çıkaran ve bir propaganda aracı haline getiren unsurların başında, insanlığın ortak malı olan teknolojik gelişmelerin batıya mal edilmesi, bunun üzerinden batılı değerlerin kutsanarak “evrensel değer” olarak takdim edilmesi ve içselleştirilmesi gayretleri gelmektedir.

Eğitimi, “çocukta istendik davranışlar geliştirme” olarak tanımlayan anlayıŐta “istendik” davranışlar maalesef halkın değerleri olamamıŐtır. Bilakis “evrensel, çağdaş ve modern” gibi ambalajlar içinde sunulan batılı değerler olmuştur. Toplumun bu husustaki görüşlerini soran da yoktur. Batılı değerler millete kanunlarla dayatılmaktadır. Bu durum eğitimin sabit değeri olması gereken kimliğimizi tehdit etmektedir.

Bu çalışma, demokrasinin siyasi sistem kadar, eğitim için de vazgeçilmez olduğunu ortaya koymayı ve en azından disiplinler arası bir tartışma için zemin oluşturmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Demokratik Eğitim, Değerler Eğitimi, İdeolojik Eğitim.

* Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, İİBF Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölüm Başkanı, 74100-Bartın, mbozan@bartin.edu.tr.

THE ROLE OF EDUCATION: CAPABILITY BUILDING OR TRANSFORMATION OF IDENTITY?

ABSTRACT

Education is an instrument both to protect and bequeath the identity and values of a nation and to provide scientific and technical progress. The first function of education is cultural and local; its second function is international or global. Education preserves nations through the former while it builds civilizations through the unification of ideas provided by the latter. In addition, education is the responsibility to prepare the most appropriate environment and ground, which improves child's ability and aptitude. This might be possible with educational policies which direct its central focus on students. Education is not a factory to bring up people whose body is native but spirit and values belong to the West.

Today, the most threatening element to education is the appropriation of technological advancements which are the common property of mankind for the West and, through it, the efforts for internalization and presentation of Western values as "universal values" by sanctifying them.

In statist conception which defines education as "the development of 'desired' behaviours in children", the "desired" values have never become people's values. On the contrary, they became Western values presented in such packs as "universal, contemporary and modern". There is nobody who asks the opinion of society in this respect. The Western values are imposed on society by law. This situation threatens our identity which is the constant value of education.

This research aims at demonstrating how democracy is indispensable for education as much as political system and providing a basis for an academic discussion.

Key Words: Education, Democratic Education, Values Education, Ideological Education.

GİRİŞ

Eğitimi kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetiştirme hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olarak tanımlayanlar olduğu gibi,¹ “Bireyin davranışlarında istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tarif edenler de vardır.² Bireyin davranışlarındaki değişikliğin ne yönde olacağı, istendik davranışlardan ne kastedildiği hususu da yoruma açık olmakla birlikte eğitimin bir talim, bir de terbiye yanı olduğu,³ talimle bilimsel kapasite geliştirilirken terbiye ile de bireyin iyi insan olmasının sağlanacağı üzerinde durulmaktadır.

İnsanla hayvan arasındaki en ayırt edici özelliklerden birisi, hayvanların hayatlarını idame ettirecek kadar bir bilgi donanımıyla dünyaya gelmelerine mukabil insanların bu bilgiden mahrum olarak doğmalarıdır. Kant⁴’ın da belirttiği gibi,⁵ bir hayvan yavrusu adeta dünyaya “eğitilerek” gönderilirken, insan yavrusu eğitilmek için gönderilmektedir. Hayvanlar belirli alanlarda belirli faaliyetleri mükemmel bir şekilde yaparken adeta programlanmış bir robot intibai verirler. Fakat kendileri için belirlenen programların dışına çıkamazlar. Oysa insan dünyaya bilgiye muhtaç ve hayat kanunlarına cahil olarak gelir fakat hayvanın sınırlılığının aksine sınırsız bir öğrenme kapasitesine sahiptir. İşte insanın öğrenme ve eğitimle gelişme mecburiyeti eğitimi çok önemli hale getirmektedir.

Eğitimin insan için taşıdığı değer eğitimin kendisini de tartışmaya açmaktadır. Yani eğitimin amacının ne olduğu, kim veya kimler tarafından verileceği, hangi zaman diliminde ve nasıl verileceği gibi hususların doğru şekilde cevaplanması gerekmektedir.

¹ Mahmut Tezcan, **Eğitim Sosyolojisi**, 4. Baskı, 1985, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, s.4

² Selehattin Ertürk, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, 1972, Yelken Tepe Yayınları, s. 12.

³ Mehmet Aydın, “Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu”, H.R. Açar (Editör), **Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi** (ss. 32-36) içinde, Ankara, 2009, Eğitim Bir-Sen Yayınları, s. 33.

⁴ Immanuel Kant (1724-1804), Aydınlanma dönemi filozoflarından. Doğu Prusya’nın Königsberg kasabasında doğdu. Hayatı burada geçti. Kant, eleştirel felsefenin öncüsü olarak kabul edilir. Eserleri Türkçeye de tercüme edilmiştir. Saf Akıl Eleştirisi, Pratik Akıl Eleştirisi ve Ahlak Metafiziği eserlerinden bazılarıdır.

⁵ Immanuel Kant, **Kant On Education (Ueber Pädagogik)**, Translated by A. Churton, Boston, 1900, U.S.A. D. C. Heath & Co., Publishers s. 1-2.

Diğer yandan eğitimin insanın sahip olduğu yetenekleri geliştirmek için mi yoksa başka bir iradenin istekleri doğrultusunda bir kimlik dönüştürme aracı olarak mı kullanılacağı gibi konular da aynı şekilde temel tartışma konularını teşkil etmektedir.

Eğitimin bu kritik ve stratejik önemi sebebiyle tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim devlet ve hükümet politikalarının daima öncelikli meselelerinden biri olmuştur.

1. Bir Yetenek Geliştirme Aracı Olarak Eğitim

İnsan mahiyet itibarıyla pek çok farklı yetenek ve kabiliyetlere sahip olup, yaradılış itibarıyla duygularına bir sınır konulmadığı için inkişaf ve terakkisinde sınır yoktur. Fakat insanın yeteneklerinin gelişimi için eğitim ve öğretim şarttır. Aksi takdirde yetenekleri inkişaf edemez, kapasitesindeki en üstün noktaya gelemeyebilir veya noksan kalabilir. Eğitim ve öğretimin bu vazgeçilmezliği, dikkatleri eğitime ve eğitim müesseselerine çekmektedir. Şüphesiz eğitim ve öğretimin bir örgün ve sistematik boyutu olduğu gibi aile içi eğitim başta olmak üzere, günlük hayat pratikleri, yaygın eğitim, kurs, seminer ve kendi kendine öğrenme (otodidakt) gibi çeşitliliği barındıran yanları da vardır. Ancak bunlar içinde şüphesiz en etkili olanı bir eğitim kurumu içinde öğretmenler tarafından verilen eğitimidir ve bunun da en belirleyici olanı mecburi eğitim veya temel eğitimidir.

Çünkü okul kültürü, okuldaki eğitim ve öğretim politikaları, eğitim müfredatı, bu müfredatı uygulayan öğretmenlerin düşünce yapısı, karakteri, ahlak ve değer yargıları gibi pek çok unsur çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde etkili olacaktır.

Eğer eğitim insanların sahip oldukları yeteneklerin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılacaksa bunun birinci şartı eğitimin öğrenci merkezli olmasıdır. Öğrenci-merkezli yaklaşım, çocuğu yetişkinlerin istediğine göre değil, çocuğun sahip olduğu yeteneklerine göre eğitmeyi amaçlar.⁶ Bunun mânası eğitim adeta bir yumurtadaki civcivin kendi özellikleri ile canlanması veya bir çekirdekteki ağacın kendine has özellikleri ile filizlenerek mesela tekâmül etmiş bir tavus kuşu veya boyutlarının en üst noktasına erişmiş bir çam ağacı olmaları için gerekli şartları sağlamakla eşanlamlı olacaktır.

⁶ B. Sami Gür, “Öğrenci-Merkezli Eğitimin Çıkılmazları”, Eskişehir, 2006, **Eski Yeni Dergisi**, s. 34.

Öğrenci merkezli eğitimden sonraki şart ise çocuğa aile ve toplum değerlerini tevarüs edecek bir kültür ve medeniyet ortamı sağlanması, yani kendi değerleri ile yetiştirilmesidir. Bu da eğitimin ahlaki boyutunu teşkil eder. Böyle bir eğitim için hem öğretmenler, hem okul ve hem de ilgili bakanlık gerekli tedbirleri almalı, müfredat ona göre yapılmalıdır.

2. Eğitim Sistemi Ferdi Farklılıkları Dikkate Alıyor mu?

Osmanlı Devleti'nde öğrencilerin ferdi farklılıklarını dikkate alan bir eğitim sistemi vardı.⁷ Oysa sanayi devrimi sonrası seri üretime paralel olarak seri eğitim yapılan batı tipi okulların Türkiye'de de yaygınlaşması sonucu öğrencilerin ferdi farklılıkları göz ardı edilmeye başlandı. Bir sınıfı dolduran çocukların hepsi birbirinin aynısıymış gibi eğitim verilmeye başlandı. Bu büyük bir eğitim hatasıydı. Zira seri üretimle birbirinin aynısı olan telefonlar üretmekte bir mahzur olmayabilir, hatta standartlaştırma gereklidir de. Ancak insanların ferdi farklılıkları dikkate alınarak her şahsın kendi yeteneklerini inkişaf ettirecek bir eğitim verilmediği takdirde, bazı kabiliyetlerin öldürülmesi gibi bir tehlike her zaman mevcut olacaktır.

Howard Gardner⁸ tarafından ortaya atılan “çoklu zekâ teorisi” insanların farklı kabiliyetlere sahip olduğunu, bunları dikkate almayan tek tip eğitimin bu kabiliyetleri geliştirmek değil tahrip edebileceğini ortaya koymuştur. İlgi alanlarının dışında eğitime zorlanan öğrencilerde eğitime karşı isteksizlik olması, eğitimin terki ve hatta bazı eğitimciler tarafından öğrencilere şiddet kullanılması seri eğitimin sonuçlarından sadece küçük bir kısmıdır.

Her çocuğun yine aynı konuları ancak farklı yollarla öğrenecekleri birey merkezli bir eğitim sürdürüldüğünde, her öğrencinin kendi çizgisini bulacağı, kendini daha iyi hissedeceği ve belki de topluma daha faydalı birer birey olabilecekleri, mutlu bir ortamın oluşmasına yardım edilecek-

⁷ Cahit Baltacı, “Osmanlı Eğitim Sistemi”, Ankara, 1996, **Yeni Türkiye**, Yıl 2, S 7. s. 467.

⁸ Howard Gardner (1943-) Çoklu zeka teorisini ortaya atan bilim adamıdır. Standart psikometrik araçlarla ölçülebilen tek bir zekâ olduğuna dair geleneksel kuramı şiddetle eleştiren Gardner ilk kez 1983 yılında her bireyin birbirinden farklı pek çok zekâsının olduğu ve bunların her birinin kendine özgü bir biçimde geliştiği ve çalıştığı tezini ortaya atmıştır. Gardner'in ilk araştırmalarında yedi adet zekâ tespit edilmiştir. Bunlar sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, kişilerarası sosyal zekâ ve içsel zekâdır. Daha sonra sekizinci zekâ olan doğacı zekâda bunlara eklenmiştir.

tir. Sadece standart bir yeterliliğin bulunduğu, özellikle de sadece bir grup zekânın ön planda tutulduğu bir ortamda, pek çok öğrencinin kendini yetersiz hissedeceği ve dolayısıyla sistemin dışında kalacağı kaçınılmaz olacaktır. Muhtemeldir ki, bu grubun içinde birçok dahi de bulunacaktır.⁹

Günümüzde üretim alanında bile müşteri taleplerine göre ürün çeşitliliği ve farklılaşması yoluna gidilerken eğitimin ısrarla seri olarak ve tek tip yapılması endişe vericidir. Her ne kadar okullarda öğrenciler için psikolojik danışma ve rehberlik birimleri olsa da sonuç değişmemektedir. Çünkü sistem temelde seri eğitim olarak kurgulanmıştır. Okulda sabit bir müfredat bulunmakta, bunu her öğrencinin eşit zaman dilimleri içinde alması istenilmektedir. Seçmeli ders ve alana yönlendirmede başarı oranları düşüktür. Yüksek öğretime gelinceye kadar alan seçiminde sıkıntular devam etmektedir.

Sonuç olarak denilebilir ki eğitim sistemi ferdi farklılıkları dikkate alacak esneklikte değildir. Okul yapıları da, öğretmen yetiştiren kurumlar da, müfredat da buna uygun değildir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ferdi farklılıkları nazara almayan eğitim çarklarının arasında ezilmekte, belki de bir kısım yetenekleri köreltilmekte, ilgisiz alanlara zorla yönlendirilmekte ve bu da hem başarısızlığı, hem de beşeri sermayenin hoyratça israfını netice vermektedir.

3. Bir Kimlik Dönüştürme Aracı Olarak Eğitim

Eğitimin amacı dışında, yani bireyin yeteneklerini geliştirmeden ziyade siyasi akım veya ideolojilerin aleti olarak kullanılma tehdidi eskiden beri tartışıla gelen bir husustur. Nitekim Osmanlı Devleti'nin son demlerinde 1917 yılı maarif bütçesinin müzakerelerinde Basra Mebusu Hilmi Bey memlekette üç cereyandan bahsetmektedir. Bunlardan birisinin garp medeniyetine meftunluk olduğunu, bu grupta olanların terakkiyi “dinden ve an’anatı milliyeden tebaud etme” şartına bağladıklarını, ikinci grubun “garb medeniyetinin İslam’la kabili te’lif olamayacağını, bu sebeple garbdan uzaklaşmak gerektiğini” savundukları, üçüncü grubun ise “İslamiyet’in mani-i terakki değil, âmir-i terakki olduğunu, garbın sadece bilim ve tekniğinin alınması, ancak kendi manevi ve milli değerlerimizin korunması gerektiği” görüşünde olduklarını belirtir.¹⁰

⁹ M. Zülküf Altan, “Çoklu Zekâ Kuramı”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 1999, S 17, s. 112.

¹⁰ O. Nuri Ergin, **Türkiye Maarif Tarihi**, C 3-4, İstanbul, 1977, Eser Matbaası, s. 1363.

Yapılan tartışmalarda bu birbirine zıt üç cereyanın sebebi medrese, mektep ve tekve ihtilafına bağlanmış ve ıslahı için de Evkaf Nezaretî'nin kifayet etmediği, mali hususlarda Evkaf'ın ilmi ve terbiyevi hususlarda Meşihat'ın yetkili kılınması istenilmiştir.¹¹

Eğitimin öğrenci merkezli veya insan odaklı yapılanmadığı durumlarda yetenek geliştirici özelliğinden ziyade kimlik dönüştürme aracı olarak kullanılması gibi bir tehlike söz konusu olabilmektedir. Bu durumda bazen yeni nesilleri modern ve çağdaş bir anlayışla yetiştirme ideali gibi halkta makes bulmayan ve sosyolojik tabanı olmayan ve “evrensel” olduğu iddia edilen bir takım batılı değerlere göre yetiştirme eğilimleri baş gösterdiği gibi bazen de ideolojilerin beyin yıkama veya propaganda aracı olarak da kullanılabilir.

Şimşek, ulus-devlet oluşumunun başından beri okula yöneltilen en köklü eleştirinin okul ve eğitimin egemen güçlerin ya da siyasi iktidarların emrinde bir araç olmasında yattığını belirtmektedir.¹² Açıkgenç ise Türkiye’de bizim eğitim anlayışımızı yansıtan bir toplum felsefesinin olmadığını, günümüze kadar geliştirilen bütün eğitim kuramlarının batı menşeli olduğunu ifade eder.¹³

Bolay da, aynı konuda eğitimimizin geçen asrın sonrasından beri pozitivist anlayışın tesiri ile metafizik fobisine girdiğini, tek yanlı, tek kanatlı, insanın manevi yönünü ihmal ve inkâr eden bir eğitim anlayışına bel bağladığını belirtir.¹⁴

Bu durumda eğitimin kim için, ne amaçla, kimler tarafından ve nasıl bir müfredat içeriği ile verildiğinin dikkatlice analiz edilmesi ve demokratiklik düzeyinin gözden geçirilmesi önem arz etmektedir. Eğitim bir insan hakkı olduğu kadar eğitim hakkının nasıl kullanılacağına belirlenmesi de bir o kadar demokratik haktır. Hiç kimse toplumu, ebeveyni ve hatta öğ-

¹¹ a.g.e., s. 1347.

¹² Ali Şimşek, “Sınıfta Demokrasi”, A. Şimşek (Editör), **Özgürlükçü Öğrenme** (ss. 26-52) içinde, Ankara, 2000, Eğitim-Sen Yayınları, s. 31.

¹³ Alparslan Açıkgenç, “Küreselleşme Karşısında Yeni Bir Eğitim Felsefesine Doğru”, H.R. Açar (Editör), Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (s. 79-97) içinde, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Ankara, 2009, Eğitim Bir-Sen Yayınları, s. 79.

¹⁴ S. Hayri Bolay, “Eğitimimizin Felsefi Temelleri”, Ankara, 1996, **Yeni Türkiye**, Yıl 2, S 7. s. 426.

rencileri kenarda tutarak eğitim müfredatını ve içeriğini belirleme hak ve yetkisini kendinde göremez. Kamu gücünü elinde tutan hiçbir kesim veya gurup kendini eğitimle ilgili nihai karar verme mercii olarak göremez ve görmemelidir.

O halde eğitim hakkının nasıl kullanılacağı ve eğitim müfredatının nasıl belirleneceği hususunda kim yetkili kılınacak ve kararı kim verecektir? Bu sorular eğitimin demokratikleştirilmesi meselesini bir mecburiyete dönüştürmektedir.

3. Demokratik Eğitim

Eğitim, günümüzün vazgeçilmez demokratik haklarından birini teşkil etmektedir. Bu sebeple en gelişmiş toplumlardan en geri kalmışlarına kadar hepsinde temel eğitim mecburi hale getirilmiştir. Ancak iş bununla bitmemekte, belki de yeni başlamaktadır. Zira verilen eğitimin birey odaklı mı, yoksa bireyi kurşun asker yapmayı amaçlayan ideolojik odaklı mı olduğu eğitim hakkı kadar önem taşımaktadır. Zira ideolojilerin en büyük hedef kitesini eğitim çağındaki çocuklar teşkil etmektedir. İdeolojiler fikir hürriyetinden ziyade herkesin kendileri gibi düşünmesini, hatta kendileriyle aynileşmesini istedikleri için eğitimi bunun aracı olarak kullanmak istemektedirler.

Demokratik eğitimin amacı ise bireyin yeteneklerini inkişaf ettirmek, hür düşünce, araştırma, eleştirme ve bilimsel metotları kullanarak gerçeği aramanın yollarını öğretmektir. İdeolojiler kendilerini bilimin varacağı hedef gibi takdim ederken, demokratik eğitim ideolojilerin dar kalıplarından ve çıkmaz sokaklarından azade olarak bireye sürekli yeni ufuklar sunar. Eğitim devletin bir alt sistemi olduğu için üst sistemle benzer özellikler gösterir. Devlet çatısını milli iradenin çatması bir haksa, eğitim sisteminin amaç ve hedeflerini belirlemek de toplum iradesinin en tabii hakkıdır. Eğitim politikalarının belirlenmesinde ve müfredatın yapılmasında toplumun devre dışı bırakılmaması gerekir. Eğer bir ülkede yönetim sınıflara, müfredata ve öğretmen davranışlarına kadar inerek düzenleme çabaları gösteriyorsa o memlekette demokrasi biçimsel olarak vardır.¹⁵

Demokratik eğitim kavramı kadar bu eğitimin yöntem, araç ve kurumları da önemlidir. O halde demokratik eğitimle ne kastedilmektedir? Bu

¹⁵ Ziya Bursalıoğlu, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara, 1991, PEGEM Yayın No 2, s. 192.

soruya eğitimin iki boyutunu analiz ederek cevap bulabiliriz. Birincisi tüm dünyada aynı şekilde geçerli olan temel bilimlerin çocuğa öğretilmesidir ki, fizik, kimya, biyoloji, matematik, coğrafya ve benzeri bilimlerdir. İkincisi ise daha yerel, kültürel, milli ve manevi değerlerdir ki milletler kimliklerinin genetik kodlarını gelen nesillere bu yolla aktarırlar ve onunla payidar olurlar.

Eğitimin tabii bilimler boyutu asla bir kıtaya, bir bölgeye veya millete inhisar ettirilemez. Onda tüm insanlığın katkısı vardır. Uzaya gönderilen bir uyduda sürünmeyi asgariye indirme fikrinin ve tekeri icad edenin payı küçümsenemez ve asla yok sayılamaz. Bilgi insanlığın ortak malıdır ama bunun bir batıcı ideolojiye alet edilmemesi gerekir.¹⁶ Batılı ülkeler insanlığın ortak aklı denilebilecek telahuk-u efkârla günümüze kadar katlanarak gelen bilimin sahibinin yalnızca kendileri olduğunu iddia edemezler. Bu iddia hem gerçek dışıdır, hem diğer millet ve medeniyetleri yok saymadır, hem de bir medeniyet intihalidir.

Eğitimin ikinci boyutunu teşkil eden yerel, kültürel değer ve renkler ise milletlerin var olma teminatı ve beka garantisidir. Gelişmiş milletlerin kültürel değerleri, örf ve ananeleri eğitimin birinci boyutu gibi evrensel değil, yereldir ve o toplumla sınırlıdır. Gelişmişlikleri gerekçe gösterilerek “çağdaş” veya “modern” oldukları iddiasıyla model alınamaz, taklit edilemez ve üst bir değer olarak sunulamazlar.

Eğitimin demokratikleştirilmesi ile kastedilen şey, toplumun değerlerine bağlılık, toplumun taleplerine duyarlılık, bireyin yeteneklerine saygı, evrensel olan bilim ve teknolojinin uluslar arası standartta öğrencilere öğretilmesi ile eğitimin bir propaganda aracı olarak kullanılmasına fırsat verilmemesidir.

Bunun için eğitim politikalarından, eğitim kurumlarına, öğretmen eğitiminden eğitim müfredatına kadar sistemin bir bütünlük içerisinde toplum taleplerine göre yeniden yapılandırılması gerekir. Sistem bütünlüğü ile kastedilen şey, okul yönetiminden eğitim bakanlığına, eğitim mevzuatından anayasaya kadar tüm süreçlerde toplum sözleşmesinin yani halkın mutabakatının esas alınmasıdır.

¹⁶ S. Hayri Bolay, “Eğitimimizin Felsefi Temelleri”, Ankara, 1996, **Yeni Türkiye**, Yıl 2, S 7, s. 428.

Ancak ülkeler arası ilişkilerin iç içe geçtiği, birtakım uluslar arası anlaşmalara imza atılarak hukuk sistemine dâhil edildiği ve sorumluluk üstlenildiği durumlarda da bunun gereğinin yerine getirilmesi gerekir. Mesela Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının Lizbon Zirvesinde bireyin, toplumun ve ekonominin gelişimi için belirlenen kıstaslara uymadığı, eğitim için belirlenen amaç ve hedeflerinin de Kopenhag kriterlerine uymadığı, Bologna Deklarasyonu ile geliştirilen ilişkiler dikkate alınarak bu uyumların sağlanması gerektiği hatırlatılmaktadır¹⁷

Avrupa Yüksek Öğrenim alanına dâhil olan ülkemizin yüksek öğretimin amaçlarını ve hedeflerini buna göre düzeltilmesinin milli menfaatlerimiz açısından bir aykırılık teşkil etmeyeceği ve demokratik eğitime aykırı olmayacağını da belirtmek gerekir. Keza 1982 Anayasasının 90. Maddesi¹⁸ gereği milletlerarası antlaşmalar kanun hükmünde olduğu ve çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası antlaşma hükümleri esas alındığı, ayrıca farklı ülkelerden eğitim için ülkemize gelen öğrenciler de dikkate alınarak gerekli düzeltme ve uyumlaştırmaların yapılması gerekir.

Bir diğer husus ise kanun önünde eşitlik kuralı gereği “Muayyen bir şahıs, bir zümre, bir sınıf lehine veya aleyhine kanun yapılamaz.” Hükmünün eğitim mevzuatında da uygulanması, yasanın genel (gayri şahsi) olması ile “eşitlik” kavramı arasındaki ilişki açısından gereklidir.¹⁹

4. Değerler Eğitimi

Değerleri duyuşsal alan içerisinde yer alan, düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgular olarak tanımlayabiliriz.²⁰ Top-

¹⁷ Neşet Toktu, “Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Milli Eğitim Sistemi”, H.R. Açar (Editör), Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (ss. 240-245) içinde, **Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi**, Ankara, 2009, Eğitim Bir-Sen Yayınları, s. 243-245.

¹⁸ Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Kanun No: 2709 Kabul Tarihi: 7.11.1982. T.C. 1982 Anayasası Madde 90: Usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmalar kanun hükmündedir. Bunlar hakkında Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa Mahkemesine başvurulamaz. (Ek: 7.5.2004-5170/7 md.) Usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası antlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası antlaşma hükümleri esas alınır.

¹⁹ Faruk Erdem, “Adalet Önünde Eşitlik”, **Yargıtay Dergisi**, 1981, s. 486.

²⁰ İsmail H. Demircioğlu ve, Muhammet A. Tokdemir, “Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 2008, C 6, No. 15, s. 71.

lumların yüzyıllar içinde oluşturduğu, örfe, geleneğe ve ananeye dönüştürerek atadan ahfada miras bıraktığı değerler o toplumların beka garantisi olup yaşatılması, paylaşılması ve gelen nesillere öğretilmesi gerekir. Değerlerin en büyük özelliği toplumun büyük çoğunluğu tarafından özümsemiş ve benimsenmiş olmasıdır.²¹

Ancak değer kavramı ile neyin kastedildiği hususunda herkes hemfikir değildir. Kültürün millî, medeniyetin milletler arası olduğunu ifade eden Gökâl, kültürü: “Bir milletin dinî, ahlaki, hukuki, aklî, estetik, lisani, iktisadi ve fennî hayatlarının âhenkli bir bütünüdür” şeklinde tarif eder.²²

Osmanlı Devleti’nin Batı karşısında üstünlüğünü kaybetmeye başlamasıyla, kendi değerlerini sorgulama, batılı değerleri yüceltme yönünde akımlar gelişmeye başlamıştır. Özellikle Tanzimatla birlikte muasır medeniyet, çağdaşlaşmak ve modernleşmek gibi kavramlarla hep batılı değerler kastedilmeye başlanmış, son dönemlerde ise “evrensel değer” kavramıyla yine batılı değerlere atıf yapılmıştır.

Ancak batılı değerlerin kilise baskısına karşı olduğu dikkate alınırsa bizim değerlerimizle örtüştüğü söylenemez. Toplumda da batılılaşma talebinden söz edilemez. Osmanlı Devleti’nin zayıf düşmesi, buna karşılık Avrupa’nın güçlenmeye başlamasıyla aydınlar arasında Batılı kurum ve değerleri iktibasa yönelik eğilimler ortaya çıkmıştır. Batılılaşmanın teknik bir iktibas mı, yoksa bir medeniyet alanından diğerine geçmek mi, diğer bir ifade ile Doğu medeniyetini terk ederek, Batı medeniyetini olduğu gibi kabul etmek mi olduğu tartışılmaya başlanmıştır²³.

Bu tartışmaya Avrupa’dan katılanlar da vardır. Avusturya Başbakanı Prens Metternich²⁴ “Avrupa medeniyetinin farklı olduğu, doğunun örf ve

²¹ S. Hayri Bolay “Eğitimimizin Felsefi Temelleri”, Ankara, 1996, **Yeni Türkiye**, Yıl 2, S 7, s. 425. Nevzat Tarhan (2012), **Güzel İnsan Modeli**, 4. Baskı, İstanbul, 2012, TİMAŞ Yayınları, s. 20.

²² Ziya Gökâl, **Türkçülüğün Esasları**, İstanbul, 1994, İnkılâp Kitabevi, s. 25.

²³ Tarık Zafer Tunaya, **Türkiye’nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri**, 2004, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 18.

²⁴ Prens Klemens von Metternich (1773-1859), Avusturyalı diplomat. Aslen Alman olan Metternich, 1790’da Avusturya teb’asına geçti, daha sonra da hariciyede diplomat oldu. 1809’da Avusturya Başbakanı ve yeni kurulan Germe konfederasyonunun başkanı oldu. 1809’dan 1848’e kadar şansölyelik görevini yürüten Metternich, tam 39 yıl aralıksız başbakanlık ve dışişleri bakanlığı yapmıştır.

âdetlerine taban tabana zıt olduğu bu sebeple batılı değerlerin alınmasının hata olacağı²⁵ yolundaki tavsiyelerine karşı içeriden bazıları da “Doğu medeniyeti alanından bir an evvel Batı medeniyeti alanına geçmeliyiz, Batı bir zihniyettir, bir ruhtur, bir kafadır. Bu şekilde alınmasa sadece şuursuz bir taklitten ibaret kalır. Batı çağdaş medeniyettir, Doğu ise karanlıktır şeklinde karşı iddialarda bulunmaktadır.²⁶

Benzer görüşü paylaşan ve hatta daha ileri giden Ağaoglu ise batı medeniyetinin bölünmez bir bütün olduğunu, binaenaleyh varlığımızı devam ettirmek için onu bütünüyle benimsememiz gerektiğinde ısrar eder.²⁷

Değerler eğitimi sadece ülkemizde değil tüm dünyada, özellikle de batılı ülkelerde öne çıkan bir konudur. Hatta ülkemizde değerler eğitiminin gündeme gelişi, çok şeylerde olduğu gibi batılı ülkelerdeki tartışmaların bir yansıması olarak görmek mübalağa olmayacaktır. Esefle ifade etmek gerekir ki ülkemiz etkilenen ve takip edici olma konumundan henüz çıkmış değildir.

Batılı ülkelerde değerler eğitimi gündeme taşıyan en önemli husus, batı medeniyetinin felsefi değerlerindeki materyalist anlayış ve manevi değerlerdeki ihmalinden kaynaklanmaktadır. Zira batı medeniyeti hakka değil kuvvete dayanır. Hedefine menfaati koyar. Hayatı, güçlülerin yaşama hakkına sahip olduğu, fakat zayıfların elendiği, doğal seleksiyona uğradığı bir savaş olarak görür. Bu anlayış aynı zamanda hayatta kalanın üstün ırk olduğu duygusunu beslediği için diğer toplumlara köleleştirme, asimile etme veya tehcir gibi insan haysiyet ve onurunu yok eden bir bakış açısına dönüşür. Birey için nefsi arzuları tatmin esas olduğu için hedonist, zevkçi fakat diğer gam olmayan, bencil insan tipini yaygınlaştırır. Batıda kökleşen bu anlayış toplumu çözülmeye götürmekte, aileyi dağıtmakta, fertleri alkolizme, madde bağımlılığına iterek yalnızlaştırmaktadır. İşte batıda “değerler eğitimi” ihtiyacını doğuran saik budur.

Türkiye’de ise bütünüyle batı bir referans kaynağı olarak kabul edildiği için değerler eğitimi de tabiri caizse bir moda gibi hüsnü kabul görmektedir. Tıpkı bir dönem okullarda şekilci bir tortu bırakıp giden toplam kalite yönetimi salgını gibi şimdi de değerler eğitimi istilası yaşanmaktadır.

²⁵ Cemil Meriç, **Bu Ülke**, İstanbul, 1997, İletişim Yayınları, s. 165.

²⁶ Tarık Zafer Tunaya, **a.g.e.**, s. 130.

²⁷ Ahmet Ağaoglu, **Üç Medeniyet**, Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları, İstanbul, 1972, Milli Eğitim Basımevi, s. 11-13.

Değerlerin medeniyet inşa eden sağlam düsturları göz ardı edilerek bazen hümanist perspektifler, bazen çevreci hassasiyetler, ideolojik tanımlamalar, bazen de günübürlük ahlaki kaygılarla sınırlandırılabilir.

Manevi değerlerden arındırılmış ve çağdaş, evrensel değer gibi kavramlarla parlatılmış olan modernizm beyindeki ödül-ceza sistemini bozmaktadır. Hedonizmi, zevkçiliği birinci plâna çıkarmakta, bunun sonucunda egoizm ortaya çıkmaktadır. Kaliforniya sendromu olarak tanımlanan egoizm; zevke düşkünlük, hedonizm, egosantrizim (benmerkezcilik), kendi rahatını, konforunu düşünme, yalnızlaşma ve bunun sonucunda da mutsuzluk ve depresyona girme şeklinde bir çöküşle sonlanmaktadır.²⁸

O halde değerler eğitimi ile neyin kastedildiği üzerinde de bir mutabakat ihtiyacının olduğunu belirtmek mecburiyeti vardır. Kavram tanımlamalarındaki zorlukları göz ardı etmeden şunları söylemek mümkündür. Değerlerin tanımlanmasında öncelikle milli aidiyetler daha sonra da milletlerarası mutabakatlar nazara alınabilir. Devletler ait oldukları inanç ve kültür havzalarının müşterekleri üzerinden değer üretebilir ve insanlığa bir medeniyet çağırısı yapabilir. Küresel ölçekte ise değerler üzerindeki mutabakat daha zor olacağından negatif alanın daraltılmasına öncelik verilmesi, yani ırk ve inanç düşmanlıklarını engelleyecek tedbirlerin alınması ve eğitimde düşmanlığa kapı açan tutumlara yer verilmemesi gerekir.

Konuyu özetleyen ve anonim olmuş bir eğitim tavsiyesini burada hatırlamak isabetli olacaktır. Hitler Almanya'sında Nazi toplama kamplarının şahidi olmuş bir okul müdürünün öğretmenler için yayınladığı mesajdaki şu ifadeler, ahlaki olarak içi doldurulmamış bir eğitimin tehlikelerine dikkat çekmektedir. “Bir toplama kampından sağ kurtulanlardan biriyim. Gözlerim hiçbir insanın görmemesi gereken şeyleri gördü. İyi eğitilmiş ve yetiştirilmiş mühendislerin inşa ettiği gaz odaları, iyi yetiştirilmiş doktorların zehirlediği çocuklar, işini iyi bilen hemşirelerin vurduğu iğnelerle ölen bebekler, lise ve üniversite mezunlarının vurup yaktığı insanlar. Eğitimden bu nedenle kuşku duyuyorum. Sizlerden isteğim şudur: Öğrencilerinizin insan olması için çaba harcayın. Çabalarımız bilgili canavarlar ve becerikli psikopatlar üretmesin. Okuma yazma, matematik, çocuklarınızın daha fazla insan olmasına yardımcı olursa ancak o zaman önem taşır.”

²⁸ Nevzat Tarhan, “Psiko-sosyal Sermaye Olarak Değerler: Zenginleşiyor muyuz?”, **Değerler Eğitimi** (ss. 242-248) içinde, İstanbul, 2010, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, s. 244.

SONUÇ

Duygu ve yeteneklerine had konulmayan insanlar için eğitim, kendini gerçekleştirme yani azami gelişim noktasına ulaşmanın en vazgeçilmez aracı ve çok temel bir insan hakkıdır. İnsanlar gelişim basamaklarını ilim öğrenerek çıkabilirler. Ancak eğitimin muhtevasının nasıl belirleneceği, bireyin yeteneklerini inkişaf ettirmek için mi, yoksa insanları bir amaca uygun olarak şekillendirmek ve adeta formatlamak için mi kullanılacağı hususunda tartışmalar devam etmektedir.

Eğitimin bir yetenek geliştirme aracı olması, değerlerin demokratik bir şekilde toplum taleplerine uygun olarak belirlenmesi, bilimin evrensel olan kısmının rekabetçi bir anlayışla müfredatta yerini alması, ayrıca inanç, örf, anane ve kültür gibi aidiyetlerin korunması elbette arzu edilen hususlardır. Fakat eğitimin antidemokratik yollarla, dikte edici tavırlarla, toplumu devre dışı bırakarak, bazı ideolojilerin taşıyıcısı olacak şekilde bir kimlik dönüştürme aracı olarak kullanılması kesinlikle kabul edilemez.

Ülkemizde değerler eğitiminin yerli yerine oturtulabilmesi için üç usul ve üç de esasa yönelik düzeltmenin yapılmasına ihtiyaç vardır. Usule yönelik hususlardan birincisi, belki de en önemlisi eğitimin demokratikleştirilmesidir. Dikte eden, halkın eğitim talebini dikkate almayan tepeden inme anlayışın ortadan kaldırılmasıdır. İkincisi, milletimizi payidar edecek olan can suyu mesabesindeki değerlerimizin eğitime temel teşkil etmesini sağlamaktır. Üçüncüsü ise, insanlığın ortak malı olan bilim ve teknolojiyi batılı değerlerin mütemmim cüzü gibi görmeyi bırakarak, teknolojik yarışta öne geçmeye çalışmaktır.

Esasa yönelik düzenlemelerde ise ferdi farklılıkları nazara alan öğrenci merkezli eğitim, müfredatın sadeleştirilerek öğrencinin ders yükünün azaltılması ve öğretmen kalitesinin artırılmasıdır.

Zemin etüdü yapmadan bina yapmak ne kadar risklere açıksa, eğitimi demokratikleştirmeden eğitim için değer arayışları yapmak da yönlendirmelere o kadar açıktır. Önceliği eğitimin demokratikleştirilmesine vermek, hem eğitimde gelecek arayışlarındaki belirsizliği ortadan kaldıracak, hem de eğitime ruh verecek değerlerin veya değerler eğitiminin yol haritasını daha anlaşılır hale getirecektir.

KAYNAKÇA

AÇIKGENÇ, Alparslan, “Küreselleşme Karşısında Yeni Bir Eğitim Felsefesine Doğru”, H.R. Açar (Editör), Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (s. 79-97) içinde, **Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi**, Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara, 2009.

AĞAOĞLU, Ahmet, **Üç Medeniyet**, Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1972.

ALTAN, M. Zülküf, “Çoklu Zekâ Kuramı”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, S 17, 1999.

AYDIN, Mehmet, “Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu”, H.R. Açar (Editör), **Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi** (ss. 32-36) içinde, Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara, 2009.

BALTACI, Cahit, “Osmanlı Eğitim Sistemi”, **Yeni Türkiye**, Yıl 2, S 7. Ankara, 1996.

BOLAY, S. Hayri, “Eğitimimizin Felsefi Temelleri”, **Yeni Türkiye**, Yıl 2, S 7, Ankara, 1996.

BURSALIOĞLU, Ziya, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, PEGEM Yayın No 2, Ankara, 1991.

DEMİRCİOĞLU, İsmail H. - TOKDEMİR, Muhammet A., “Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C 6, No. 15, 2008.

ERDEM, Faruk, “Adalet Önünde Eşitlik”, **Yargıtay Dergisi**, s. 486, 1981.

ERGİN, O. Nuri, **Türkiye Maarif Tarihi**, C 3-4, Eser Matbaası, İstanbul, 1977.

ERTÜRK, Selehattin, **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, Ankara, 1972.

GÖKÂLP, Ziya, **Türkçülüğün Esasları**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1994.

GÜR, B. Sami, “Öğrenci Merkezli Eğitimin Çıkmazları”, **Eski Yeni Dergisi**, Eskişehir, 2006.

KANT, Immanuel, **Kant On Education (Ueber Padagogik)**, Translated by A. Churton, U.S.A. D. C. Heath & Co., Publishers, Boston, 1900.

MERİÇ, Cemil, **Bu Ülke**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997.

ŞİMŞEK, Ali, “Sınıfta Demokrasi”, A. Şimşek (Editör), **Özgürlükçü Öğrenme** (ss.26-52) içinde, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara, 2000.

TARHAN, Nevzat, “Psiko-sosyal Sermaye Olarak Değerler: Zenginleşiyor muyuz?” **Değerler Eğitimi** (ss. 242-248) içinde, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul, 2010.

TARHAN, Nevzat, **Güzel İnsan Modeli**, 4. Baskı, TİMAŞ Yayınları, İstanbul, 2012.

TEZCAN, Mahmut, **Eğitim Sosyolojisi**, 4. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985.

TOKU, Neşet, “Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Milli Eğitim Sistemi”, H.R. Açar (Editör), Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (ss. 240-245) içinde, **Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi**, Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara, 2009.

TUNAYA, Tanık Zafer, **Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri**, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2004.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Kanun No: 2709 Kabul Tarihi: 7.11.1982.

Yükseköğretim Kanunu, Kanun No: 2547, R. Gazete: Tarih ve sayı: 06.11.1981; 17506.

**TÜRKİYE'DE DEĞERLER EĞİTİMİ
ARAŞTIRMALARI**

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER EĞİTİMİNİN DAHA ÇOK NEREDE VERİLMESİ GEREKTİĞİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gizem SAYGILI*
Mevlüt GÜNDÜZ**
Hüseyin Talha GÜLSOY***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, toplumun devamlılığını sağlamada önemli bir yere sahip olan değer eğitiminin nerede verilmesi gerektiğini ve özellikle niçin orada verilmesinin faydalı olacağına dair görüşleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, 2014–2015 öğretim yılında, Isparta il merkezine bağlı 30 ilkokulda görev yapan toplam 257 sınıf öğretmeniyle “Yarı Yapılandırılmış Görüşme” yapılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmanın amacı çeşitli fenomenlerin farklı yollardan nasıl anlaşıldığını nitel olarak açıklamak ve bunun sonucunda ortaya çıkan kategorilere göre farklı kavrayışları sistematik olarak ayırmaktır. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ise güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra veriler nitel araştırma tekniklerden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin çoğu (n=166) değer eğitiminin sadece ailede verilmesi gerektiğine inanmaktadır. Diğer sınıf öğretmenleri de ailede verilen değer eğitiminin yanında okul ve toplumla desteklenmesi gerektiğine inanmaktadır. Sadece ailede değer eğitimi verilmesi gerektiğine inanan sınıf öğretmenlerinin böyle düşüncelerinin gerekçeleri ise üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; etkiye açık dönemin aile olması, etkileşim ve sosyalliğe duyulan ihtiyacın burada fazla olması ve kişilik

* Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, gizemsaygili@sdu.edu.tr

** Dr., MEB, mevlutgunduz1981@hotmail.com

*** Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, huseyingulsoy@sdu.edu.tr

gelişimi açısından önemli bir yer olması şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmayla değer eğitiminin insan hayatının başlangıç yeri ve en çok vakit geçirdiği ortam olan ailede verilmesinin çocuğun diğer ortamlarda (okul ve toplum) da kazanacağı değerlere sağlam bir temel teşkil etmesi açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Sınıf Öğretmeni, Aile, Okul, Çevre.

THE EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' IDEAS WHERE THE VALUE OF EDUCATION NEEDS TO BE TAUGHT

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal the value of education which has an important place in ensuring the continuity of the community where should be taught and especially to uncover the views on why it should be taught there could be beneficial. In accordance with this purpose, in 2014-2015 academic year, "Semi-Structured Interview" was made. with a total of 257 teachers who work in 30 primary schools close to the center of Isparta province. In the study, from qualitative research methods phenomenological approach (phenomenon science) has been used. The purpose of phenomenological research is to explain how qualitatively different conceptions of the phenomenons are understood, and as a result of this according to the categories it is aimed to separate the various phenomena systematically. The reliability of the research was calculated by using Miles and Huberman's formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{consensus}}{\text{consensus} + \text{disagreement}}$). For this study the reliability of coefficient was calculated as 0.87. Then the data were analyzed by using content analysis in qualitative research techniques. According to the findings, the majority of the primary school teachers ($n = 166$) believe that values education should be given only in family. Most of the other primary school teachers believe that next to the value of education in to the families it also should be supported by schools and society. The primary school teachers who only believe that the value education should be given into the family group under three headings the reasons of their ideas. These were expressed as; being the vulnerable period is family and being here interaction and sociability is more needed and being an important place for the personality development. With this study it was concluded that the teaching value education is important into the families which are the starting point of human life, and most time spent place and also it is important to constitute a firm basis for the values for winning the administration of the child's other environments (school and community).

Key Words: Value Education, Primary School Teacher, Family, School, Environment.

GİRİŞ

Değerler toplumsal yaşamdaki duyuşsal boyut içinde önemli bir yere sahiptir. Değerlerin kazandırılması ailede başlar ancak okullar bunu devam ettirme açısından önem taşımaktadır. Değerler eğitiminin, ailede başlayan ve bireyin yaşamının sonuna kadar devam eden bir süreç olmasından hangi eğitim kademesinde, hangi sınıfta ve ne boyutta verileceğinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Çocuk, temel eğitimini belli bir yaşa gelinceye kadar çevresini oluşturan anne ve babasından öğrenir. Aile, çocuğa küçük yaşlardan itibaren güven duygusu ve sorumluluk kazandırmalıdır. Ayrıca aile, çocuğun topluma uyum sağlayan ve kendi ayakları üstüne sağlamca basan güvenli bir insan olması için çaba sarf etmesi gerekmektedir (Aydın, 1993: 51). Bu yüzden, Karasu ve Aktepe (2009), değer eğitiminin aile içinde çocuklarımıza planlı bir şekilde verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Paylaşılan değerler toplumların oluşmasında ve gelişmesinde büyük bir öneme sahiptir (Kızılçelik, 1994). Bu sebepten olmalı ki değer odaklı çalışmalar her geçen gün eğitimcilerin çalışma konularının odağı haline gelmektedir (Özsoy, 2007).

Bireyin yetiştiği ortamda kendine seçim yapma ve yaptığı seçimin sonuçlarından sorumlu olma fırsatı verilmemişse sorumluluk duygusu gelişmez. Çocukların sorumluluk duygusu başta olmak üzere birçok değeri kazanmada anne-babasının büyük etkisi vardır. Kendi yaşama sorumluluğunu üstlenemeyen ve yaşama katılacağı yerde diğer insanları seyrederek eleştiren anne-babalar, ellerinde olmadan çocuklarının da kendilerini yaşamalarını engellerler. Buna karşılık yaşamı olduğu gibi kabul eden, duygusal tepkilerini gizlemeyen ve çevresindeki olaylara yürekli katılabilen anne-babaların çocukları, yaşama etkin bir biçimde katılmayı ürkütücü bir durum olarak algılamazlar (Gençtan, 1988:74).

Ailede, çocuğa değerler kazandırılırken anne ve babanın üzerinde durması gereken önemli hususlardan biri de çocuğa karşı aşırı sert veya yumuşak davranmaktan sakınmaktır. Çünkü anne veya babanın baskısı çocuğun direncini yani asiliğini arttırabileceği gibi işi oluruna bırakmak da çocuğa sorumsuzluk ve çocuksu kalma alışkanlığı verebilir. Ayrıca çocuğun içinden gelen istek ve amaçlara uyarak kendini denemesine fırsat verildiği zaman çocuk kendi yaşamından ve isteklerinden sorumluluk duymaya başlayacaktır (Ginott, 1980:62, akt: Yayla, 1999:64).

Yine ailenin değer eğitiminde üzerinde durması gereken diğer bir husus da anne ve babaların çocuklarına karşı gösterdikleri sevginin dozunu ayarlamaları meselesidir. Anne ve baba, çocuk tarafından istismar edilebileceğini düşünerek onun her istediğini yerine getirmemelidir. Bu konuda hiçbir zaman ölçü kaçırılmamalıdır. Duygu ile mantık arasında bir denge kurulmalıdır. Zira bu çocuğun şahsiyet geliştirmesi ve değerleri kazanmasında çok önemlidir (Akyüz, 1991:243).

Okul ise aileden sonra en önemli eğitim kurumudur. Ancak “okul, aile gibi tabii bir kuruluş olmaktan ziyade belli amaçlar gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir teşekküldür” (Akyüz, 1991:247). Çocuk birçok rolleri ve alışkanlıkları ailede kazanmasına rağmen, gelişiminin tümünü bu çevrede tamamlayamaz. Çünkü, çocuk aile çevresinden sonra çeşitli çevrelere okul, oyun, meslek gibi ortamlara girecek ve bundan sonraki gelişimini bu çevrelerde sürdürecektir. Bilindiği üzere okul öncesi bir eğitim kurumu olan ailenin görevi çocuğu okula hazırlamaktır. Çocuğun bedenî, zihni ve duygusal bakımdan belli bir olgunluğa erişmesi ailede gerçekleşmektedir.

Ayrıca okul, aileden gelen çeşitli eksiklik ve yanlışlıkları da düzeltmekle sorumludur. Bu nedenle okul ve öğretmenin sorumlulukları çok büyüktür (Akyüz, 1991:242). Burada önemli olan nokta sorumlu ve şahsiyet sahibi fertlerin yetiştirilmesidir (Tozlu, 1991:75).

Temel değerlerin çocuklara kazandırılmasında her şeyden önce aile ve okul birinci dereceden sorumludur. Ancak aile ve okul bu konudaki görevini yaparken çevreyi, kamuoyunu, gelenek ve görenekleri, inançları, toplumun sahip olduğu bütün normları göz önünde tutmak zorundadır.

Bireyler, kendilerinin ve çevrenin değerleriyle oluşan bir ortamda yaşamlarını sürdürmeye çalışırlar. Bireyler sahip oldukları değerleri girdikleri etkileşim süreciyle değiştirebilirler. Bu sürecin içinde bireyin okul yaşantısı çok önemlidir. Çünkü bireylerin değerleri kazanması sürecinin önemli bir kısmını okul yaşantısı oluşturur. Aynı zamanda okul, değerler üzerine kurulmuş bir yaşama ve öğrenme alanıdır (Turan ve Aktan, 2008).

Akbaş (2004) ise ilköğretim okullarında değer öğretiminde çoğunlukla öğretmenlerin merkezde olduğu ve sözel iletişime dayalı etkinlikler kullandıklarını belirtmektedir. Ada, Baysal ve Korucu (2005), öğretmen yetiştiren kurumların programlarına değer eğitimi ve temel değerlerin kazandırılması ile ilgili yeni amaçlar konulması, sınıf yönetimi ve değer öğretimi konu-

larında öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi, sınıf öğretmenlerine öğrenci davranışlarının niteliği ve yönetimi, değer eğitimi ve yeni ilköğretim programı ile ilgili hizmet içi seminerlerinin verilmesini önermektedirler.

Bu nedenlerden bu çalışmanın amacı, değer eğitiminin nerede verilmesi gerektiğini ve özellikle niçin orada verilmesinin faydalı olacağına dair görüşleri ortaya çıkarmaktır. Bu anlamda ortaya çıkan bulgular bundan sonra değer eğitimi planlamasında yol gösterici olacak ve toplumun bu konuda farkındalığını artıracaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Çalışmada, nitel araştırma desenine özgü olan fenomenolojik anlayış kullanılmıştır. Bu tür araştırmalar, kişilerin karşılaştıkları durumlarla ilgili olarak ne algıladıkları ve düşüncelerinin ne olduğu ile ilgilenir (Ashworth ve Lucas, 1998; Çepni, 2010; Büyüköztürk ve diğ., 2011). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, değer eğitiminin nerede yapılması gerektiği ve niçin orada yapılmasının faydalı olacağına yönelik algılarını ortaya koyabilmek için fenomenolojik yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2014–2015 öğretim yılında, Isparta il merkezinde bulunan 30 ilkokulda görev yapan toplam 257 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gönüllülük esas alınmış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Katılımcıların cinsiyeti, kıdem ve okuttuğu sınıf türü çeşitlilik göstermektedir. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre araştırmacının, araştırmada veri kaynağı olan bireyleri yeterince tanımlaması, araştırmanın dış güvenilirliğini artıran bir önlemdir. Katılımcılara ait kişisel bilgiler ayrıntılı olarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların kişisel özellikleri

Cinsiyet	Bay		Bayan	
	118		139	
Kıdem	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16 ve üstü yıl
	41	67	80	69
Okuttuğu sınıf türü	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
	63	47	84	63

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin tamamı, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve “Değer eğitimi yerde yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü burada yapılırsa açıdan daha yararlı olacağı kanaatindeyim.” cümlesini tamamlayacakları açık uçlu 1 sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Ekiz, 2003). Formun hazırlanmasında öncelikle ilgili literatür taranmış, elde edilen bilgiler doğrultusunda ön uygulama amaçlı görüşme soruları ortaya çıkarılmıştır. Forma yönelik olarak uzman görüşü alınmış ve yapılan dönütlerden sonra 20 kişi ile yapılan ön uygulama sonucunda, soruların bazıları çıkartılmış ve 1 sorudan oluşan forma nihai şekli verilmiştir.

Güvenirliliği artırmak için kullanılan stratejinin nasıl kullanıldığının belirlenmiş halde verilmesi ve bu şekilde diğer araştırmacıların da bu stratejiyi benzer bir biçimde kullanabilmesine olanak tanınması öngörülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Silverman, 2000). Araştırmacıların izlediği yolları açık bir biçimde rapor etmeleri, araştırmanın dış güvenirliliğini; araştırma sonuçlarını kendi bakış açılarıyla okuyucuyu ikna etme çabası güderek de araştırmanın iç güvenirliliği artırmaya çalışmışlardır. Yine bulguların bir kısmının aynen verilmesi araştırmanın iç güvenirliliği önemli ölçüde artırmıştır (Türnüklü, 2001; Robson, 1999). Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlilik çalışmasında 0.87 oranında bir uzlaşma (güvenirlilik) sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler nitel araştırmalarda çok kullanılan içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri yorumlayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler dört kısımda analiz edilmiştir. Bunlar; kodlama, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, tanımlanma ve yorumlanmadır. Kodlama kısmında araştırmacılar elde ettiği verileri irde-

lemiş ve anlamlı bölümlere ayırmıştır. Temaların bulunması bölümünde ise, önce kodlar organize edilmiş ve ilişkiler bulunmuştur. Daha sonra kodlar sınıflanmış ve düzenlenmek için bir yapı oluşturulmuştur. Son bölümde de bu yapıya göre elde edilen veriler yorumlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların görüşlerine göre değer eğitiminin nerede yapılması gerektiği ve neden orada yapılmasının daha faydalı olacağını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin doldurdukları görüşme formundan elde cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 2: Katılımcıların görüşlerine göre değer eğitiminin nerede yapılması gerektiğine dair bulgular

Nerede yapılması gerektiği	Frekans
Aile	166
Aile ve okul	37
Her yerde	15
Okul	11
Aile okul toplum	10
Toplum	9
Aile toplum	8
Aile okul medya	1

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminin nerede verilmesi gerektiğine yönelik görüşlerinden elde edilen cevapların frekans sayılarına yer verilmiştir. Sınıf öğretmenleri değer eğitiminin en çok ailede (n=166) verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Diğer verilmesi gereken yerlere bakıldığında da yine aile destekli olduğu görülmektedir. Nitekim verilen cevaplar değer eğitiminin verileceği en temel yerin aile olduğu bunda okul ve toplumla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Ailede çok iyi temeller atılsa bile devamında okul ve toplumla desteklenmeyen değerler yeterince beslenemeyecektir. Bu durumda kişide tutarsızlığa yol açacağı için değerlerin kazanılmasını zorlaştırabilecektir.

Tablo 3: Değer eğitiminin niçin ailede daha çok verilmesi gerektiğine dair bulgular

Niçin ailede verilmeli?	Frekans
Etkiye açık olduğu dönem açısından	103
Etkileşim ve sosyalliğe duyulan ihtiyaç açısından	33
Kişilik gelişimi unsuru olarak	30

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değer eğitimin neden daha çok ailede verilmesi gerektiğine dair frekans sayılarına yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, aile ortamının çocuğa değer eğitiminin verileceği ilk ve en önemli yer olmasının altında önemli sebepler yatmaktadır. En önemlisi de ailede geçirilen ilk yılların çocuk açısından “etkiye açık olduğu dönem” (n=103) olması gelmektedir. İlk yılların çocuğun kişilik gelişimi üzerinde kritik yıllar olduğu bilinir. Çocuğun etkiye çok açık olduğu bu kritik dönemde ailelere değer eğitimi konusunda önemli görevler düşmektedir. Çocuk ilk ve doğru değerleri ailede öğrenmesi gerektiği için ebeveynin bu dönemde oluşturacakları model algısı önemlidir.

Çocuk içinde bulunduğu dönem itibariyle ailesi ona değer anlamında ne sunarsa onu doğru kabul edecektir. Aldığı bu değer daha sonraki yıllarda kazanacağı değerlerle aynı doğrultuda olmazsa sürekli bir kargaşa durumu olacak ve değer eğitimi zorlaşacaktır. Yine aile ortamının etkiye açık olduğu dönem olmasının yanında, sosyal etkileşimin başlangıç yeri (n=33) ve kişilik gelişiminin olduğu yer (n=30) olması da değer eğitimin ailede verilmesi gerektiğinin altında yatan önemli nedenlerdir. Nitekim çocuğun kişiliğinin oluşmaya başladığı yer olması, ilk sosyal ortamının burası olması ve çocuk üzerinde istediğimiz davranış değişikliklerini gerçekleştirebileceğimiz kritik bir dönem olmasından ailenin değer eğitiminin verileceği en uygun ortam olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Değer eğitiminin ailede “etkiye açık olduğu dönem açısından” verilmesi gerektiğine dair bulgular

Betimlemeler	Frekans
İlk en önemli yer	2
İlk çevre	1
En önemli role sahip	6
Ne görürse onu öğrenir	10

Söyleneni daha çok benimsediği için	1
Gözetimin en çok olduğu	1
Daha gerçekçi	1
İnsan sevdiğinden daha iyi öğrenir	1
İlk temel atılma yeri	3
İlk eğitim yuvası	7
İlk sorumluluk yeri	8
En etkili yer	12
İlk yaşam alanı	2
En güvenilir yer	3
İlk karşılaşılan ortam	1
İlk tanıdığı ortam	1
En çok değer verilen yer	1
Eğitimin başladığı yer	6
İlk aşılandığı yer	1
Hayatın ilk başlangıcı	9
İlk masum yer	1
İlk gözlerini açtığı yer	2
En fazla ihtiyacı olan yer	6
İlk tavsiye yeri	1
Kritik dönem	16

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değer eğitimin ailede “etkiye açık olduğu dönem açısından” niçin verilmesi gerektiğine dair frekans sayılarına yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, ailenin ilk yıllarda çocuğun değer eğitimi için etkiye çok fazla açık bir alan olduğu görülmektedir. Özellikle aile ortamının kritik dönem (n=16), en etkili yer (n=12) ve ne görürse onu öğrenir (n=10) betimlemeleri, çocuğun yetiştiği ortamın değer eğitiminin temellerinin atıldığı yer açısından önem teşkil etmektedir.

Diğer betimlemeleri de göz önünde bulundurduğumuzda; ilk çevre, ilk önemli yer, ilk temel atılma yeri, ilk eğitim yuvası, ilk sorumluluk yeri, ilk yaşam alanı, ilk karşılaşılan ortam, ilk tanıdığı ortam, ilk aşılandığı yer, ilk masum yer, ilk gözlerini açtığı yer ve ilk tavsiye yeri gibi betimlemeler dikkat çekmektedir. Bu durum bize göstermektedir ki sadece değer eğitimi için değil diğer birçok konuda da aile ortamı çocuğa kazandırılacak özellikler açısından temel teşkil etmektedir.

Tablo 5. Değer eğitiminin ailede “etkileşim ve sosyalliğe duyulan ihtiyaç açısından” verilmesi gerektiğine dair bulgular

Betimlemeler	Frekans
En çok bulunulan ortam	3
En çok etkileşime geçilen yer	9
En çok zaman harcanan yer	8
Daha çok birlikte bulunduğu için	9
En yakın toplum	1
Farklı etkileşimleri uygulama yeri	1
Pekiştiği için	1
Farklı görüşlerin tartışıldığı yer	1

Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değer eğitimin ailede “etkileşim ve sosyalliğe duyulan ihtiyaç açısından” niçin verilmesi gerektiğine dair frekans sayılarına yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, ailenin ilk yıllarda çocuğun değer eğitimi kazanması için sosyal bir ortam ve etkileşim yeri olduğu görülmektedir. Özellikle aile ortamının en çok etkileşime geçilen yer (n=9), daha çok birlikte olunan yer (n=9) ve en çok zaman harcanan yer (n=8) olarak betimlenmeleri, çocuğun yetiştiği ilk sosyal ortamın değer eğitiminin kazanılması açısından önem teşkil ettiği anlamına gelmektedir.

Tablo 6. Değer eğitiminin ailede “Kişilik gelişimi unsuru olarak” verilmesi gerektiğine dair bulgular

Betimlemeler	Frekans
Şekil verildiği yer	13
Kişisel gelişimin başlaması	2
Kalıcı olduğundan	1
Değişim olduğu için	1
Anlam bulduğu için	1
Verimli olduğu için	3
Sevgi yuvası olduğu için	4
Süreklilik arz ettiği için	5

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değer eğitimin ailede “kişilik gelişim unsuru olarak” verilmesi gerektiğine dair frekans sa-

yıllarına yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, ailenin çocuğun değer eğitimini bağlamında kişiliğin oluşması ve gelişimi için uygun bir ortam olduğu görülmektedir. Özellikle aile ortamının kişilik gelişimi açısından, şekil verilen yer (n=13) olarak algılanması, çocuğun ileride sahip olacağı değer yargılarının belirleyicisi ve gelişimi açısından önemli olduğu anlamına gelmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Değer eğitiminin nerede verilmesi gerektiğini ve özellikle niçin orada verilmesinin faydalı olacağına dair görüşleri ortaya çıkarmak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Değer eğitiminin nerede verilmesi ve nasıl verilmesi gibi sorular son zamanlarda çok tartışılan konu haline gelmiştir. Bu yüzden eğitim bilimleri alanında değer odaklı farklı çalışmaların sayısında bir artış görülmektedir. Aslında değerlerin nerede verildiği önemli olmakla birlikte asıl sorun çocuğa verilen değer eğitiminin çocuğa ne kadar kazandırılabilirliği. Yine verilecek ortamla birlikte o ortamın niye değer eğitimi verilmesinde daha önemli bir yer olduğu üzerinde de düşünmek gerekir.

Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, değer eğitiminin en çok ailede verilmesinin çocuk açısından daha faydalı olacağına inanılmaktadır. Yine aile ile birlikte okul (Suh ve Traiger, 1999; Maslovaty, 2003) ve toplumunda değer eğitiminin verileceği önemli yerler arasında olduğu tespit edilmiştir. Nitekim aile, okul ve toplum bileşenleri tek başına hiçbir zaman yeterli olamayacağı gibi (Bryk ve Schneider, 2002; Bridge, 2003), o olmadan da saç ayağı eksik kalacaktır. İnsan duygusal olarak her yaşadığı olay ve ortamdan etkilenebilme özelliğine sahiptir. Bu yüzden ailede kazanılan değer okulla (Jackson, Boostrom ve Hansen, 1998) bütünleşir ve toplumda davranışa dönüşürse o zaman manidar olacaktır. Aile değer eğitiminin verileceği ilk kurum olmakla tek başına da yeterli değildir. Çünkü devamlık sağlama ve onun üstüne yeni bir şeyler kazandırma açısından okul (Turan ve Aktan, 2008; Dickinson, 1990; Yazıcı, 2006; Halstead ve Taylor, 2000), okul bittikten sonra yaşam boyu kazandığı değerleri uygulayacağı toplum değişkeni önemli bir yer tutmaktadır (Özensel, 2003: 228)

Yine en çok neden değer eğitiminin ailede verilmesi gerektiğinin gerekçeleri incelendiğinde, en çok etkiye açık alanın aile ortamı olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların kişiliklerinin yaşamın ilk yıllarında oyun hamuru gibi şekil verilmeye müsait olduğunu göstermektedir. Bu durumun farkında olmak sağlam bir karakter kazanmak için ailenin temel yapı olduğunu göstermektedir. Ayrıca aile ortamının çocuğun ilk sosyal ve etkileşim alanı olması, kişiliğinin en önemli ve temelini atıldığı yıllar olması açısından da önem arz etmektedir (Doğanay, 2006).

Sonuç olarak bu çalışma göstermektedir ki aile ortamı değer eğitimin verileceği en önemli yer olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Okul ve toplum boyutuyla tamamlanmayan aile ortamı değer eğitimi için yeterli olmayacaktır. Ancak çocuğun içinde bulunduğu dönemin özelliği gereği de çoğu değeri kazanması açısından aile ortamı etkili kullanılmalıdır.

Öneriler

- Değer eğitimi konusunda aile ile etkileşime geçilerek farkındalık yaratılmalı ve aileler bilinçlendirilmelidir.
- Hizmet içi eğitim seminerlerinin olduğu dönemlerde aileler ve öğretmenlerle değerler eğitimi konusunda birlikte hareket edilmelidir.
- Yapılan lisansüstü tezlerin ve bilimsel araştırmaların değer eğitimi kapsamında veli boyutuna da ağırlık verilmelidir.
- MEB'in değerler eğitimiyle ilgili yaptığı resmi programlarda aile boyutuna da önem verilmesi gerekir.
- Halk eğitim ve diğer eğitim kurumlarında okullar ile aileler arasında sosyal sorumluluk projeleri geliştirilerek duyarlılık sağlanmalıdır.
- Velilerin çocuğun değer eğitimine sağlayacağı katkı konusunda yapmaları gerekenlerle ilgili olarak broşür ve kitapçıklar hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

ADA, S. - BAYSAL, Z. N. - KORUCU, S., "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi", **Değerler Eğitimi Dergisi**, 3 (10), 2005.

AKBAŞ, O., **Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değer-**

İlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara, 2004.

AKYÜZ, H., **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**, MEB Yayınları, Ankara, 1991.

ASHWORTH, P. - LUCAS, U., “What is ‘world’ of phenomenography?” **Scandinavian Journal of Educational Research**, 42(4), 1998.

AYDIN, S., **Eğitime Farklı Bir Bakış**, TÖV Yayınları, İzmir, 1993.

BRIDGE, B., **Etik Değerler Eğitimi**, Beyaz Yayınları, İstanbul, 2003.

BRYK, A. - SCHNEIDER, B., **Trust in Schools: A Core Resource for Improvement**, Russell Sage Foundation, New York, 2002.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. - ÇAKMAK, K. E. - AKGÜN, E. Ö. - KARADENİZ, Ş. - DEMİREL, F., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

ÇEPNİ, S., **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Akademi Kitabevi, Trabzon, 2010.

DICKINSON, D. J., “The relation between ratings of teacher performance and student learning”, **Contemporary Educational Psychology**, 15, 1990.

DOĞANAY, A., **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Birinci Baskı, C. Öztürk (Editör), **Değerler Eğitimi**, Pegem A Yayınları, Ankara, 2006.

EKİZ, D., **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.

GENÇTAN, E., **İnsan Olmak**, 5. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1988.

HALSTEAD, J.M - TAYLOR, M.J., “Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research”, **Cambridge Journal of Education**, Vol, 30(2), 2000.

JACKSON, P. W. - BOOSTROM, R. E. - HANSEN, D. T., **The Moral Life of Schools**, Jossey-Bass, San Francisco, 1998.

KARASU, M. - AKTEPE, V., **Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Bakış Açılı, 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 21-23 Mayıs, 2009.

- KIZILÇELİK, S., **Sosyoloji Teorileri**, Emre Yayınları, Konya, 1994.
- MASLOVATY, N., “The Placement of Moral Contents: Priorities and Structures of the Belief System of Teachers and High School Students”, **Educational Research and Evaluation**, vol. 9, no: 1, 2003.
- MILES, M.B. - HUBERMAN, A.M., **Qualitative Dataanalysis**, Sage, Thousand Oaks, CA, 1994.
- ÖZENSEL, E., “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1(3), 2003.
- ÖZSOY, S., “Değerlere Dayalı Bir Ortam Yaratmak Eşittir Daha İyi Bir Dünya Yaratmak”, **İlk Öğretmen Dergisi**, 14, 2007.
- ROBSON, C., **Real World Research**, Blackwell, Oxford, 1999.
- SILVERMAN, D., **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook**, Sage, London, 2000.
- SUH, B. K. - TRAIGER, J., “Teaching values through elementary social studies and literature curricula”, **Education**, 119(4), 1999.
- TOZLU, N., “Ekonomik Gelişme, Sorumluluk ve Eğitim”, **Türk Dünyası Araştırmaları**, 1991.
- TURAN, S. - AKTAN, D., “Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(2), 2008.
- TÜRNÜKLÜ, A., “Eğitimbilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak için Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması”, **Eğitim ve Bilim**, 26/120, 2001.
- YAYLA, A., **Eğitim-Öğretim Sistemimizin Otorite ve Sorumluluk Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 1999.
- YAZICI, K., “Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış”, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, 2006.
- YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2011.

AKADEMİSYEN VE ÖĞRETMENLERİN KARMA VE TEK CİNSİYETE DAYALI EĞİTİM KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Bünyamin SARIKAYA*
Yusuf SÖYLEMEZ**

ÖZET

Karma eğitim, erkek ve kadınların aynı eğitim kurumunda ve aynı sınıflarda birlikte eğitim alması; ayrı eğitim ya da tek cinsiyete dayalı eğitim) ise kadın ve erkeklerin farklı okullarda ya da farklı sınıflarda eğitim alması şeklinde tanımlanmaktadır.

1973'te kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 15. Maddesinde "Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir." ifadeleri Milli Eğitimin Temel İlkeleri'nden biri olarak benimsenmiştir. Buna göre 11 yaşına kadar olan gruplarda yani ilkokullarda yalnızca karma eğitim benimsenmiş, ortaokul ve lisede kız ve erkekler için az sayıda da olsa ayrı okullar açılmıştır. Ancak 28 Şubat (1997) kararları doğrultusunda temel eğitimin kesintisiz 8 yıla çıkarılmasıyla, imam hatip liselerinin orta kısımları yanında, ortaokullar ve Anadolu liselerinin orta kısımları da kapatıldığından karma eğitim 14 yaşına kadar zorunlu hale getirilmiştir.

Son yıllarda birbirinin karşıtı olarak değerlendirilen ve neredeyse karşıt görüşlerin ideolojilerini yansıttığı düşünülen iki fikir halini alan karma ve tek cinsiyete dayalı eğitim kavramları, eğitimde izlenecek yolun da sembolü olarak tartışılmaya başlanmıştır. Türkiye dışında birçok ülkede de yaşanan bu tartışmalar *eğitimde fırsat eşitliği, aka-*

* Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

** Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

demik başarı, öğrenme biçimleri, mesleki eğilimler, ders tutumları, iş birlikli çalışma tercihleri, cinsel istismar, odaklanma, gelişim (ergenlik) sorunları, duygusal ilişkilerin davranışa etkisi gibi başlıklar etrafında gerçekleşmektedir.

Her iki eğitim modeli, olumlu-olumsuz yönleri ve etkileri ortaya konmaya çalışılsa da yeterli araştırma ve deneysel çalışmanın gerçekleştirilmediği bir alan olarak dikkat çekmektedir. Alandaki bu boşluğu giderilmesine ve yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilmek, hem temel hem yüksek öğretimin muhatapları olan öğretmen ve akademisyenlerin görüşünü almak amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışma temel nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilecektir. Araştırmanın örneklemini Erzurum Atatürk Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Van 100. Yıl Üniversitesi ve Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesinde görev yapmakta olan 92 akademisyenle Erzurum ve Ağrı ilinde farklı okullardan ve dershanelerden rastgele seçilecek olan 35 öğretmen oluşturacaktır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanacak olan görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılacaktır. Yapılan bu araştırma ile hem akademisyenlerin hem de öğretmenlerin karma ve cinsiyete dayalı eğitim konusundaki olumlu ya da olumsuz görüşlerinin tespit edileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karma Eğitim, Cinsiyete Dayalı Eğitim, Akademisyen ve Öğretmen Görüşleri.

GİRİŞ

Modern dünya, teknoloji ve iletişim gibi eğitim anlayışının ve modellerinin çeşitlendiği; bu model ve anlayışların gittikçe çok boyutlu olmaya başladığı bir yer halini almaktadır. Eğitimdeki değişim öğretene merkezinden öğrenene merkeze kayma eğilimi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin bireysel özellikleri ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ön plana çıkan özellikler olarak dikkat çekmekte ve bu alanda yapılan çalışmalar artmaktadır.

Eğitimde kalitenin ve verimin artması için son yıllarda ciddi adımlar atılmakta toplum ve bireyler de buna uygun hareket etmektedir. Bu adımlardan biri de eğitim sisteminde izlenen yolların değerlendirilmesidir. Tek cinsiyete dayalı eğitim ve karma eğitim anlayışının tartışılması da bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmalardandır. Alan yazın tarandığında birkaç araştırmanın öne çıktığı görülmektedir:

2002 yılında Ulusal Eğitim Araştırmaları Kurumu tarafından İngiltere’de bir çalışma yürütülen çalışmada okul büyüklüğü ve okul türünün (karma veya tek cinsiyete dayalı eğitim veren) akademik performansa etkisi araştırılmış, 2954 lise incelenmiştir. Yayımlanan rapora göre öğrencilerin akademik yetenekleri ve diğer faktörler göz önüne alındığında hem kızların hem erkeklerin tek cinsiyete dayalı okullarda önemli ölçüde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. 9-12 yaşları arası öğrencilerde kız öğrenciler daha fazla başarıya sahip olduğu ve daha istikrarlı davrandıkları ifade edilmiştir. Kız öğrencilerde bütün akademik seviyelerde başarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılırken erkek öğrenciler için aynı durumun söz konusu olmadığı görülmüştür.

2000 yılında Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi tarafından karma ve tek cinsiyete dayalı eğitim veren okulların başarı düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmada 270 bin öğrenci 6 yıl boyunca 53 ayrı dersten incelenmiştir. Araştırma sonucunda tek cinsiyete dayalı eğitim veren okulların karma eğitim veren okullara göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (<http://www.singlesexschools.org> erişim tarihi: 25.03.2015).

Tek cinsiyetli eğitimin etkisini farklı coğrafyalarda da görmek mümkündür. Montreal şehrinde karma eğitimden tek cinsiyetli eğitime geçen bir lisede okula devam etmeme davranışlarının %20’lerden %7’lere düştüğü ve sınavlarda başarılı olma durumlarının da %20 oranında attığı tespit edilmiştir. İngiltere’de Fairhurt Lisesinde aynı dersleri aynı öğretmenlerden

fakat farklı sınıflarda alan öğrencilerde de olumlu sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir (O'Reilly, 2000).

İngiltere'de Manchester Üniversitesi'nde 5 ayrı devlet okulunda karma ve tek cinsiyete dayalı sınıflarda eğitim gören öğrenciler üzerinde yapılan standartlaştırılmış dil testinde tek cinsiyete dayalı eğitim gören sınıflardaki erkeklerin %68'i kızların ise % 89'nun başarılı olduğu tespit edilmiştir (Henry, 2001).

Michigan Üniversitesi'ndeki araştırmacılar tek cinsiyete dayalı eğitim gören okullardaki kız ve erkek öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ve derslere bakış açılarının daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir (Lee ve Bryk, 1986).

Karma veya tek cinsiyete dayalı eğitimdeki başarı veya başarısızlık durumlarının 'cinsiyet' kavramından kaynaklandığını öne süren araştırmacılar da olmuştur. Bu bağlamda İngiltere'de yapılan bir çalışmada, 13 ve 14 yaşlarındaki öğrencilerin değişik derslerle olan ilişkileri incelenmiş ve karma okullardaki öğrencilerin derslere karşı olan tavırlarının, cinsiyete bağlı olduğu tespit edilmiştir. Yani erkeklerin *matematik ve fen bilgisi* derslerini sevip *drama ve dil* derslerini sevmedikleri ancak tek cinsiyete dayalı eğitim veren okullardaki erkeklerin ise *drama, biyoloji ve dil* derslerine daha çok ilgi duydukları benzer bir şekilde tek cinsiyet eğitimi alan kızların, *matematik ve fen bilgisi* derslerine karma okullardaki kızlardan daha fazla ilgi duydukları belirlenmiştir (Stables, 1990).

Gordon (2000), Graham Able'ın erkek öğrencilerin akademik başarılarının kızlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmasını delil göstererek tek cinsiyete dayalı eğitimin her iki cinsiyet için akademik başarı konusunda olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Karma eğitimin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini belirten bu çalışmaların yanı sıra karma eğitime dayalı eğitim anlayışının devam etmesi gerektiğini bildiren görüşler de mevcuttur.

Eğitim-Sen'in Kasım 2014'te yayınladığı çalışmada karma eğitimin avantajları şu şekilde sıralanmaktadır:

Karma eğitimle öğretim, kız ve erkek öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bir arada okutulması, farklı cinslerin birbirini tanıması, farklılıklarına saygı göstermesi ve kadın erkek eşitliğinin okul çağlarından itibaren bilince çıkarılması açısından son derece önemlidir. Karma eğitim sadece eğitim alanı ile ilgili olmayan, toplumsal, sosyolojik ve pedagojik açıdan çok yönlü özellikleri olan bir uygulamadır.

Eğitim sistemi içinde farklı cinsiyet ve sosyal sınıftan olan öğrenciler arasında tüm koşulların istatistiki olarak eşitlenmesi ya da sabit kabul edilmesi mümkün değildir. Çocuğun okul çağına kadar gelirken nasıl bir gelişim gösterdiği, ailenin dünya görüşü, eğitim ve gelir düzeyi, öğrenciler arasındaki sınıf farklılıkları gibi eğitimde temel belirleyici olan gerçekler yok sayılarak ya da aynı kabul edilerek farklı cinsiyetler ile eğitimsel “başarı” arasında doğrudan ilişki kurmak doğru değildir. Bütün bu gerçekleri görmezden gelip, sadece öğrenciler arasındaki cinsiyet farklılıklarını öne çıkararak yapılan “karma eğitim” tartışığının ne kadar sağlıklı ve bilimsel olduğu tartışmalıdır.

Karma eğitimin faydaları konusunda yapılan araştırmaların sonuçları da şu şekilde anlatılmıştır (<http://www.kentlikadin.com> erişim tarihi 19.02.2015):

- Hormonları, beyin yapıları, sosyal davranışları, öğrenme stilleri farklı olan iki cinsin bunları öğrenmeleri ve bunlara uyum sağlamaları,
- Birlikte okuduklarında her iki cinsin birbirlerinin sosyal ilişkilerindeki doğru davranışlarını, hassas olmayı, istediklerini dile getirmeyi, itiraz etmeyi, kendini korumayı ve daha atılgan olmaları,
- Taciz, zorbalık ve cinsel istismar gibi konularda farkındalıklarının artması, uygun olan ve olmayan davranışların neler olduğunu, karşı cinsle karşı nasıl davranması gerektiğini öğrenmeleri,
- Kızlarla okuduklarında erkeklerin akademik başarılarının artması ve buna bağlı olarak saldırgan davranışlarının azalması,
- Kız öğrencilerin fazla olduğu sınıflarda dersin daha verimli geçmesi, öğretmenlerin daha az enerji harcamaları ve akademik başarılarının yükselmesi,
- Birlikte eğitim alan kız ve erkeklerin çalışma hayatında psikolojik ve sosyal olarak daha donanımlı ve öz güvenlerinin daha yüksek olması,
- Toplumdaki çeşitliliği yansıttığı için ailelerin de çocuklarının karma okullarda okumalarını istemeleri.

Görüldüğü üzere hem karma hem de tek cinsiyete dayalı eğitimin avantaj ve dezavantajlarından bahsedilmekte ancak ülkemizde yeni yeni tartışılmaya başlanan konu hakkında detaylı araştırmalardan ziyade fikir yürütme seviyesinde kalındığı görülmektedir. Zaman zaman siyasi arenada da tartışılan bu konu hakkında tarafsız bir araştırma yapmayı ve belki yapı-

lacak araştırmalara zemin oluşturmayı amaçlayan bu çalışmada öğretmen ve akademisyen görüşleri alınarak eğitimcilerin bu konuya nasıl yaklaştıkları gösterilmeye çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şudur:

1. Akademisyen ve öğretmenlerin karma ve tek cinsiyete dayalı eğitim konusundaki görüşleri nelerdir?

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanacak olan görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılacaktır. Yapılan bu araştırmayla hem akademisyenlerin hem de öğretmenlerin karma ve cinsiyete dayalı eğitim konusundaki olumlu ya da olumsuz görüşlerinin tespit edileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışma temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Erzurum Atatürk Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Van 100. Yıl Üniversitesi ve Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesinde görev yapmakta olan 92 akademisyenle Erzurum ve Ağrı ilinde farklı okullardan ve dershanelerden rastgele seçilecek olan 35 öğretmen oluşturmaktadır.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Erkek	64	68,8	68,8	68,8
	Kadın	29	31,2	31,2	100,0
Total		93	100,0	100,0	

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyete göre sınıflandırılması

T.C. Devlet Personel Başkanlığı verilerine göre Haziran 2014 itibari ile kamu kurumlarında Başbakanlık, Bakanlıklar, Üniversiteler, Kuvvet Komutanlıkları, Müsteşarlıklar, Başkanlıklar, Genel Müdürlükler, Üst Kurullar ve Diğer Statüli Kurumlar, Kütlerde çalışan toplam personel sayısı 2.662.379 kişi olup bu çalışanlardan 1.670.562'si

erkek, 991,817 kişisi ise kadınlardan oluşmaktadır. (Bu sayıya Mit Müsteşarlığı, Ziraat ve Halk Bankası, Türk Silahlı Kuvvetlerindeki Askeri Personel sayısı ile Mahalli İdarelerdeki kadro ve pozisyonlar buna dâhil edilmemiştir)

Yukardaki sayısal veriler ışığında;

Kamuda çalışan Erkek Oranı : % 62,75

Kamuda Çalışan Kadın oranı: % 37,25'tir. (<http://www.devletmemurlari.com/memur/kamuda-calisan-erkek-sayisinin-ve-kadin-sayisina-orani-nedir.html> erişim tarihi: 15.02.2015).

Araştırmaya katılan 93 kişinin 64'ü (%68,8) erkek, 29'u (%31,2) kadın olduğu düşünülürse kamuda çalışan kadın ve erkek oranına oldukça yakın bir yüzdeyle örneklem oluşturulduğu söylenebilir.

Öğretmen		Unvan							Total
		Araştırma görevlisi	Okutman	Öğretim görevlisi	Yrd. Doç.	Doç. Dr.	Prof. Dr.		
Cinsiyet	Erkek	27	12	1	6	11	4	3	64
	Kadın	8	14	1	0	1	3	2	29
Total		35	26	2	6	12	7	5	93

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyet ve unvanlara göre sınıflandırılması.

Genelde dengeli olan cinsiyet dağılımının öğretim görevlisi ve yardımcı doçent unvanında erkek katılımcıdan yana ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu da araştırmanın yapıldığı üniversitelerdeki ağırlıklardan ve araştırmaların yapıldığı dönemdeki ders yoğunluğundan kaynaklanmaktadır.

Unvan					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Öğretmen	35	37,6	37,6	37,6
	Araştırma görevlisi	26	28,0	28,0	65,6
	Okutman	2	2,2	2,2	67,7
	Öğretim görevlisi	6	6,5	6,5	74,2
	Yrd. Doç.	12	12,9	12,9	87,1
	Doç. Dr.	7	7,5	7,5	94,6
	Prof. Dr.	5	5,4	5,4	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Tablo 3. Katılımcıların unvana göre sınıflandırılması

Katılımcıların ağırlıklı olarak akademisyenlerden seçildiği (%62,4) görülmektedir. Bu durum akademisyen unvanlarındaki çeşitlilikten ve her gruptan yeteri kadar veri alabilme gayesinden kaynaklanmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmen ve akademisyenlerin karma ve tek cinsiyete dayalı eğitim hakkındaki görüşlerini almak üzere *standartlaştırılmış açık uçlu görüşme* yaklaşımını kullanılmıştır. Patton'un (1987) üç tür görüşme sınıflamasından bir olan bu yaklaşımda bir konu hakkında dikkatlice hazırlanmış ve sıraya konulmuş sorular, her görüşülen bireye aynı sırayla ve aynı tarzda sorulur. Görüşmeci yanlılığı ve öznelliği azaltan, geniş ve çok araştırmacının katıldığı araştırmalara imkan veren ve daha sonraki araştırmalarda tekrar kullanılabilir bir form geliştirmeyi de sağlaması bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 96).

Oldukça karmaşık ve zaman alan bir işlem olan nitel verilerin analizi ve raporlanması konusunda betimsel analiz yöntemi kullanılarak görüşler arasındaki ortak ve farklı yönler verilmeye çalışılmıştır (Ekiz, 2013).

BULGULAR

Dokuz maddelik açık uçlu sorudan oluşan görüşme formunda her araştırmacı her katılımcıya aynı soruları, aynı tarzda yönelmiş ve aldığı cevapları aynen kaydetmiştir. İsteyen katılımcıların görüşme formunu kendilerinin doldurmasına müsaade edilmiştir. Bu şekilde elde edilen bulgular soru sayısı ile paralel olarak sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir.

Eğitimde karma eğitim (KE)/tek cinsiyete dayalı eğitim (TCDE) etkili olabirliği konusunda verilen yanıtlar kategorize edildiğinde aşağıdaki bir istatistik çıkmıştır:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	TCDE	40	43,0	43,0	43,0
	KE	51	54,8	54,8	97,8
	Etkilemez	2	2,2	2,2	100,0
Total		93	100,0	100,0	

Tablo 4. Eğitimde karma/tek cinsiyete dayalı eğitim etkili olabirliği

Genel itibariyle bakıldığında katılımcıların % 55' e yakın kısmının karma eğitimin daha etkili olacağını düşündüğü görülmektedir. Katılımcılar, mevcut karma eğitime dayalı sistemin zaten başarılı olduğunu öğrencilerin gelişimin özelliklerinin ancak karşı cinsle bir arada olarak gerçek anlamda tamamlanacağını ve başarının artırılmasında cinsiyet dışında ve daha önemli faktörler olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun en belirgin örneklerinin de mevcut durumda tek cinsiyete dayalı eğitim yapılan meslek liseleri ve teknik liselerin başarısının düşük olması olarak ifade etmişlerdir.

75 numaralı öğretmen-erkek katılımcı:

Mevcut eğitim sisteminde yeteri kadar seçenek olduğunu düşünüyorum. Meslek liselerinde tek cinsiyete dayalı eğitim yapıldığı halde etkin bir eğitim faaliyetinin yürütülemediğini de görüyoruz.

Çağdaş yaşam ve düşünceye aykırı buldukları tek cinsiyete dayalı eğitime özellikle, çocukların sosyal gelişimlerinin olumsuz etkileneceğini düşündükleri için karşı çıktıklarını ifade etmişlerdir.

22 numaralı akademisyen-erkek katılımcı:

Cumhuriyetin kazanımlarından olan çağdaş yaşam, kız çocuklarının okullu olmasını ve sosyal yaşama katılmalarını sağlamıştır. Karma eğitim, bu konuda en önemli rolü üstlenmektedir.

Karma eğitimin daha etkili olduğunu savunan katılımcılarla oldukça yakın oranda (%43) katılımcı da tek cinsiyete dayalı eğitimin daha etkili olacağı fikrindedir. Okuduğu araştırmalardan ve Batılı ülkelerdeki uygulamalardan yola çıkan katılımcılar, toplumsal yapıya ve öğrencilerin yetişme

tarzlarına daha uygun olduğu ve dini kurallarla bağdaştığı gerekçesiyle öğrencilerin bu sisteme hazır olduklarını, kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri eğitim ortamını bulunca eğitimde daha aktif olacaklarını ifade etmektedirler. Ayrıca hemcinslerin bulunduğu ortamda özgüven probleminin de aşılabileceğini düşünen katılımcılar, öğrencilerin daha etkili bir öğrenme ortamına gireceklerine inanmaktadırlar. Özellikle ergenlik dönemi temelinde yapılan değerlendirmelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu dönemde başlayan kendini ve karşı cinsi, cinsel anlamda tanımaya ve kendini karşı cinse beğendirme, ispatlama çabalarının derse ilgiyi azalttığı, dikkati dağıttığı, kendini ifade etmede sıkıntılara sebep olduğu, dolayısıyla derse yönelik motivasyonu olumsuz etkilediği gerekçesiyle karma eğitimin etkili olmadığını vurgulamaktadırlar.

Bazı katılımcıların TCDE'in etkili olacağını ancak dayatma olmaksızın uygulanması gerektiğini ifade etmektedirler. Daha esnek düşünen bu katılımcılar, her iki ortamın hazırlanması gerektiğini ve tercihin veliye bırakılarak eğitimde bu yönde bir rekabetin daha faydalı olacağını düşünmektedirler. Bazı katılımcılar ders, bazıları konu bazında ayırım yapılması gerektiğini, bazıları okulun karma olması, sınıfların kız ve erkek olarak ayrılması gerektiği hususunda önerileri olduğunu görülmektedir.

25 numaralı akademisyen-bayan katılımcı:

Karma eğitimden yanayım ancak lise yıllarında beden eğitimi derslerinde bu oldukça fazla rahatsız olduğumu hatırlıyorum. Belki bu tarz motor beceri gerektiren derslerde sınıfların cinsiyete göre ayrılması bu sıkıntıların yaşanmasını engelleyebilir.

88 numaralı öğretmen-erkek katılımcı:

Anatomi ve üreme konularını işlerken öğrenciler karşısında rahat olamıyoruz. Öğrenciler de dinlerken rahat değiller ve konular tabu halini alıyor. Toplumsal yapımızdan kaynaklanan bu tür durumların yaşanabileceği konular için tek cinsiyete dayalı sınıflar oluşturulması akademik başarıyı olumlu yönde etkileyecektir.

Fikirlerin katılımcıların özelliklerine göre dağılımına bakılacak olursa:

TCDE		TCDE ve KE			Total
		KE	Etkilemez		
Cinsiyet	Erkek	31	32	1	64
	Kadın	9	19	1	29
Total		40	51	2	93

Tablo 5. Eğitimde karma/tek cinsiyete dayalı eğitim etkili olabirliğinin katılımcıların cinsiyetine göre değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan erkek öğretmen ve akademisyenlerin yarısı KE'in etkili olduğunu, diğer yarısı ise TCDE'in etkili olacağını düşünmektedir. Ancak bu eşitlik kadın katılımcılarda KE lehine bozularak genelde oluşan %10'luk farkı da izah etmektedir.

Biri kadın biri erkek olmak üzere iki katılımcı da karma ya da tek cinsiyete dayalı öğrenme ortamlarının eğitime olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmayacağını düşünmektedir.

TCDE		TCDE ve KE			Total
		KE	Etkilemez		
Unvan	Öğretmen	16	19	0	35
	Araştırma görevlisi	8	16	2	26
	Okutman	2	0	0	2
	Öğretim görevlisi	4	2	0	6
	Yrd. Doç. Dr.	4	8	0	12
	Doç. Dr.	3	4	0	7
	Prof. Dr.	3	2	0	5
Total		40	51	2	93

Tablo 6. Eğitimde karma/tek cinsiyete dayalı eğitim etkili olabirliğinin katılımcıların unvanına göre değerlendirilmesi

Katılımcıların unvanlarına göre bir değerlendirme yapıldığında hangi eğitim modelinin etkili olacağı konusunda araştırma görevlileri ve yardımcı doçentlerin KE'in, okutman ve öğretim görevlilerinin ise TCDE'in daha etkili olacağı hususunda ağırlıklı olarak görüş beyan ettiği görülmektedir.

Türkiye’de TCDE’in uygulanabileceği toplumsal zemin varlığı konusunda verilen yanıtlar:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Var	50	53,8	53,8	53,8
	Yok	43	46,2	46,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Tablo 7. Türkiye’de TCDE’in uygulanacağı zeminin varlığı

Bir projenin hayata geçirilebilmesi için öncelikle bu konuda bir zemin olup olmadığı etüt edilir. Katılımcıların neredeyse % 54’ü TCDE’in uygulanacağı zeminin Türkiye’de olduğu yönünde fikir beyan ettikleri, olmadığını düşünenlerin oranının %46 olduğu görülmektedir. Başa baş diyebileceğimiz oranlar kesin bir çıkarım yapmayı oldukça zorlaştırmaktadır.

Böyle bir zemin olduğunu düşünenler, toplumun dindar ve muhafazakar yapısından dolayı bu zeminin özellikle doğuda ve kırsal kesimde hazır olduğu ancak geçiş olacaksa dayatma yoluyla değil, gerekli bilimsel araştırmalar yapıp uygun alt yapı hazırlandıktan sonra okullarda TCDE’in başlatılabileceği ifade edilmektedir. Konu hakkında ideolojik ve siyasi yaklaşımlardan dolayı kutuplaşmaların olduğunu bu yüzden bu zeminin şehirden şehire farklılık göstereceğini ifade eden katılımcılar da bu konudaki kaygılarını dile getirmişlerdir. Bu zeminin var olduğunu ancak bunun iyi bir şey olmadığını ifade eden 60 numaralı akademisyen-bayan katılımcı şunları söylemektedir:

“Türkiye’de her şey için bir zemin vardır. Türkiye cinsiyetçi bir yapıdadır.”

Bu zeminin değişime kapalı, hoş görüşünü kaybetmiş ve yeteri kadar bilinçlenmemiş bir toplum olduğumuz için oluşmadığını düşünenler olduğu gibi, toplumun eskisi kadar muhafazakar olmadığı, karma eğitimin çağdaşlık göstergesi ve köklü bir geleneği olduğu, eğitim kurumlarının alt yapısının olmadığı için bu zeminin oluşmadığını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Bazı katılımcılar ise siyasi kutuplaşmalara sebep olacağı ve ortak payda olmadığı gerekçesiyle böyle bir zeminin olmadığını belirtmektedir.

27 numaralı akademisyen-erkek katılımcı:

Böyle bir zemin oluşmaya başlamışsa da yükseköğretime devam eden kız öğrencilerin azalmasıyla neticeleneceğini düşünmekteyim.

2 numaralı akademisyen-bayan katılımcı:

Bu konudaki ayrışmaların ideolojik kamplaşmalara sebep olacağını düşünüyorum. İki uç arasında sert tartışmaların yaşanacağı bir konuda toplumsal zemin olduğunu söylemek mümkün görünmüyor.

TCDE'in Uygulanacağı Zemin konusunda katılımcıların değişik özelliklerine göre verdikleri cevaplar sınıflandırılacak olursa:

Var		TCDE'in Uygulanacağı Zemin		Total
		Yok		
Cinsiyet	Erkek	40	24	64
	Kadın	10	19	29
Total		50	43	93

Tablo 8. TCDE'in uygulanacağı zeminin varlığı konusundaki görüşlerin cinsiyet göre sınıflandırılması

Erkekler, bu zeminin oluştuğu yönünde ağırlıklı olarak fikir beyan ederken yine kadınların aksi yönde fikir beyan ettiği görülmektedir.

Var		TCDE'in Uygulanacağı Zemin		Total
		Yok		
Unvan	Öğretmen	15	20	35
	Araştırma görevlisi	15	11	26
	Okutman	1	1	2
	Öğretim görevlisi	6	0	6
	Yrd. Doç.	7	5	12
	Doç.	3	4	7
	Prof. Dr.	3	2	5
Total		50	43	93

Tablo 9. Tablo 8. TCDE'in uygulanacağı zeminin varlığı konusundaki görüşlerin katılımcıların unvanına göre sınıflandırılması

Öğretmenler bu zeminin olmadığı, araştırma görevlileri ise olduğu yönünde ağırlık kazandığı görülmektedir. Öğretim görevlilerinin tamamı bu zeminin olduğu konusunda hemfikir olmaları üzerine kendileriyle ikinci bir görüşme yapılmış, öğretim görevlileri genel olarak gerek öğrencilerinin gerek siyasi otoritenin muhafazakar yapısından dolayı böyle düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Diğer unvanlara sahip katılımcıların olumlu ve olumsuz fikir açısından yakın sayıda oldukları görülmektedir.

Tek cinsiyetli eğitim öğrencilerin başarılarını nasıl etkileyeceği konusunda fikirler şu yöndedir:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Olumlu Etkiler	49	52,7	54,4	54,4
	Olumsuz Etkiler	30	32,3	33,3	87,8
	Etkilemez	11	11,8	12,2	100,0
	Total	90	96,8	100,0	
Missing	System	3	3,2		
Total		93	100,0		

Tablo 10. TCDE'in başarıya etkisi konusundaki görüşlerin sınıflandırılması

Katılımcıların yarısı TCDE'in başarıya olumlu, %32'si olumsuz etkisinin olacağını düşünürken yaklaşık %12'si etkisinin olmayacağını başarı durumunun bundan etkilenmeyeceğini ifade etmiştir.

Olumlu etkisinin olacağı yönünde fikir beyan edenler, kişisel kusurların hemcinsler arasında daha az dikkat çektiği için iletişimin daha kolay olacağı, kendini karşı cinse beğendirmeye kaygısı olmadığı için dikkat ve ilginin derse verileceği, rekabetin hemcinsler arasında daha kuvvetli ve zevkli olacağı için özellikle ergenlikte ve liselerde akademik başarının artacağını öne sürmektedir.

TCDE'in akademik başarıyı düşüreceğini düşünenler ise gelişimin bir bütün olduğunu, karşı cinsin bulunmadığı ortamda çocukların tek yönlü yetişeceğini ve başarısının düşeceğini ifade etmişlerdir. KE'de her iki cinsiyetteki çocukların davranış ve sözlerine daha çok dikkat ettiklerini TCDE'de bunun ortadan kalkacağını, rekabetin yerini akran zorbalığının ala-

bileceğini, cinsiyet rolleri de keskinleşeceği için iletişimin zayıflayacağını öne süren katılımcılar bu yüzden kadın-erkek arasındaki bağı kopacağını ve uzun vadede –özellikle iş yaşamında– başarının düşmesinin kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir.

Cinsiyet dışında pek çok faktörün başarı üzerinde daha etkili olacağını düşünen katılımcılar TCDE'nin başarı konusunda etkisinin olmayacağını öne sürmüş ve eğitim sisteminde böyle bir değişikliğe gidilmesini gerekli olmadığını söylemişlerdir.

Olumlu E.		TCDE'in Başarıya Etkisi			Total
		Olumsuz E.	Etkilemez		
Cinsiyet	Erkek	38	17	6	61
	Kadın	11	13	5	29
Total		49	30	11	90

Tablo 11. TCDE'in başarıya etkisi konusundaki görüşlerin katılımcıların cinsiyetine göre sınıflandırılması

Erkek katılımcılar önemli bir kısmı TCDE'in olumlu etkisinin olacağını düşünürken kadın katılımcılar olumlu-olumsuz etki konusunda hemen hemen aynı oranlarda kalmışlardır.

Olumlu E.		TCDE'in Başarıya Etkisi			Total
		Olumsuz E.	Etkilemez		
Unvan	Öğretmen	21	12	2	35
	Araştırma görevlisi	10	10	5	25
	Okutman	2	0	0	2
	Öğretim görevlisi	5	0	1	6
	Yrd. Doç. Dr.	5	3	2	10
	Doç. Dr.	3	4	0	7
	Prof. Dr.	3	1	1	5
Total		49	30	11	90

Tablo 12. TCDE'in başarıya etkisi konusundaki görüşlerin katılımcıların unvanına göre sınıflandırılması

Araştırma görevlileri ve doçentlerin olumlu-olumsuz görüş bildiren sayısı hemen hemen eşitken bunların dışındaki katılımcıların genel olarak olumlu etki yapacağını düşünenlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

TCDE öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımlarına etkisi konusunda verilen yanıtlar kategorize edildiğinde aşağıdaki bir sonuç çıkmıştır:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Olumlu E.	56	60,2	61,5	61,5
	Olumsuz E.	25	26,9	27,5	89,0
	Etkilemez	10	10,8	11,0	100,0
	Total	91	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		93	100,0		

Tablo 13. TCDE'in derse katılıma etkisi

TCDE'in sınıf içi etkinliklere katılımı artıracak yönünde görüş bildirenlerin oranı (%60) oldukça yüksektir. Karşı cinsin hakkında ne düşündüğü korkusu olmayacağından ve kendi cinsleri önünde rahat olacağından derse katılımın artacağı düşünülmektedir. Özellikle toplum tarafından cinsiyet rolleri belirlenmiş olan kız öğrencilerin daha rahat konuşabileceği, beden eğitimi dersinde daha rahat davranabilecekleri için sınıf içi faaliyetlere daha fazla katılacakları düşünülmektedir. Erkeklerin ise sanat derslerinde katılımlarının artacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca katılımcılar içe kapanık ve çekingen öğrencilerin dalga geçilme korkusunu kendi cinsleri arasında daha az yaşadıklarını ve sınıf içi etkinliklere katılmaya daha istekli olacaklarını ifade etmişlerdir.

7 numaralı akademisyen-erkek katılımcı:

Karşı cinsten öğrencilerin bulunmadığı sınıflarda çekingen öğrenciler dahi daha rahat hareket edebileceklerinden derse katılmaktan, yanlış yapılar bile aley konusu olmaktan korkmayacakları için cevap vermekten çekilmeyeceklerdir.

Bu konuda olumsuz etkileyeceğini düşünen katılımcılar sınıf yönetiminin daha zor olacağını, cinsiyete dayalı rollerin radikalleşeceğini bu yüzden de katılımın azalacağını belirtmişlerdir. Karşı cinsin ilgisini çekmeye çalışmanın sınıf içi etkinliklere katılmada olumlu etki yapacağını ifade eden katılımcılar, bu durumun ortadan kalkmasının rekabeti de azaltacağını ve dolayısıyla derse katılma isteğinin azalacağını öne sürmüşlerdir.

91 numaralı öğretmen-bayan katılımcı:

Sadece kızlardan veya erkeklerden oluşan sınıflarda cinsiyet rolleri radikal seviyede belirginleşmeye başlar ve ders dışı bir rekabet kendini gösterebilir. Bu durumda öğrenciler arasında doğacak rekabet ders başarısına yönelik olmayacağından sınıf içi etkinliklere katılmaya istekli olmayacaklardır, diye düşünüyorum.

Katılımcıların % 10'u sınıf içi etkinliklere katılımın etkinliklerin ilgi çekiciliği, öğretmenin tutumu, seçilen yöntemler, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etme gibi değişkenlerle daha çok ilgili olduğunu ifade ederek TCDE veya KE'in bu konuda etkili olmayacağını belirtmişlerdir.

Olumlu E.		TCDE'in sınıf içi etkinliklere katılmaya etkisi			Total
		Olumsuz E.	Etkilemez		
Cinsiyet	Erkek	39	17	6	62
	Kadın	17	8	4	29
Total		56	25	10	91

Tablo 14. TCDE'in sınıf içi etkinliklere katılmaya etkisi konusundaki görüşlerin katılımcıların cinsiyetine göre sınıflandırılması

Bu konuda hem kadın hem erkek katılımcıların çoğunlukla olumlu etkileyeceği yönünde paralel düşündükleri görülmüştür.

Olumlu		TCDE'in sınıf içi etkinliklere katılmaya etkisi			Total
		Olumsuz	Nötr		
Unvan	Öğretmen	24	9	2	35
	Araştırma görevlisi	15	9	1	25
	Okutman	2	0	0	2
	Öğretim görevlisi	4	2	0	6
	Yrd. Doç.	6	1	4	11
	Doç. Dr.	2	2	3	7
	Prof. Dr.	3	2	0	5
Total		56	25	10	91

Tablo 15. TCDE'in sınıf içi etkinliklere katılmaya etkisi konusundaki görüşlerin katılımcıların unvanına göre sınıflandırılması

Bu konuda yine genel kaniya uygun olarak tüm unvanlarda çoğunlukla TCDE'in sınıf içi etkinliklere katılmada olumlu etkisinin olacağı yönünde görüş bildirildiği görülmektedir.

TCDE'in öğrencilerin okula yönelik tutumlarına etkisi konusunda verilen yanıtlar kategorize edildiğinde yorumlar aşağıdaki gibidir:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Olumlu E.	38	40,9	41,3	41,3
	Olumsuz E.	37	39,8	40,2	81,5
	Etkilemez	17	18,3	18,5	100,0
	Total	92	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		93	100,0		

Tablo 16. TCDE'in okula yönelik tutuma etkisi

Okullarda KE yerine TCDE uygulanmaya başlansa okula yönelik tutum olumlu etkilenir diyenlerle olumsuz etkilenir diyenlerin oranının neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Bunların yarısı oranında bir katılımcı da herhangi bir etkisinin olmayacağını düşünmektedir.

Eğitim almak isteyen ve başarısı artan öğrenciyi olumlu etkiler, karşı cinse kendini beğendirmeye isteği kaybolacağından okula da gelmek istemeyebilir şeklinde genel yorumlarla okula karşı tutum değerlendirilmeye çalışılmıştır. Olumsuz etkileneceğini söyleyen katılımcılardan birinin yorumu dikkat çekmektedir:

13 numaralı akademisyen-bay katılımcı:

Meslek liselerinde görüldüğü üzere tek cinsiyetin, özellikle de erkek öğrencilerin, hâkim olduğu okullarda akran baskıları ve zorbalığının arttığı durumlar sıkça gözleniyor. Bu durumda öğrenci ya bir gruba mensup olmaya çalışıyor ya da okuldan uzaklaşmaya başlıyor.

Olumlu E.		TCDE'in Okula Yönelik Tutuma Etkisi			Total
		Olumsuz E.	Etkilemez		
Cinsiyet	Erkek	28	23	12	63
	Kadın	10	14	5	29
Total		38	37	17	92

Tablo 17. TCDE'in okula yönelik tutuma etkisi konusundaki görüşlerin katılımcıların cinsiyetine göre sınıflandırılması

Hem erkek hem kadın katılımcılarda yakın oranlarda okula karşı tutumun olumlu-olumsuz etkileneceği ya da etkileneceği fikrini paylaştıkları görülmektedir.

Olumlu E.		TCDE'in Okula Yönelik Tutuma Etkisi			Total
		Olumsuz E.	Etkilemez		
Unvan	Öğretmen	16	11	8	35
	Araştırma görevlisi	8	13	5	26
	Okutman	2	0	0	2
	Öğretim görevlisi	4	2	0	6
	Yrd. Doç.	2	6	3	11
	Doç. Dr.	3	3	1	7
	Prof. Dr.	3	2	0	5
	Total	38	37	17	92

Tablo 18. TCDE'in okula yönelik tutuma etkisi konusundaki görüşlerin katılımcıların unvanına göre sınıflandırılması

Öğretmen, öğretim görevlisi ve okutmanlar TCDE'in okula yönelik tutumu olumlu etkileyeceğini düşünürken, olumsuz etkileyeceğini düşünen araştırma görevlileri ve yardımcı doçentlerin daha fazla olduğu görülmektedir.

Tek cinsiyetli eğitimin çocukların sosyalleşmesi üzerinde etkisi konusunda verilen yanıtlar kategorize edildiğinde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Olumlu E.	25	26,9	27,2	27,2
	Olumsuz E.	64	68,8	69,6	96,7
	Etkilemez	3	3,2	3,3	100,0
	Total	92	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		93	100,0		

Tablo 19. TCDE'in çocukların sosyalleşmesine etkisi

Tablo 19 incelendiğinde katılımcıların %69 gibi yüksek oranda TC-DE'in çocukların sosyalleşmesini olumsuz etkileyeceğine yönelik düşüncelerinin olduğu görülmektedir. Tek cinsiyete yönelik bir iletişim ortamı olduğundan çocuk karşı cinsle nasıl iletişim kuracağını bilemez. Bu iletişim sorunu çocukların hem karşı cinsle karşı çekinden davranışlar sergilemelerine hem de onları yeteri kadar tanıma imkanı bulamadıklarından empati kuramamalarına karma olan yaşamda bundan yüzden bocalamalarına sebep olacaktır. Teknoloji çağının gereği olarak bu açığı sanal âlemde kapatma yoluna gidecek çocuklar buradan gelen tehlikelere daha açık hâle gelebileceklerdir. Bazı katılımcılar da yaş aralıkları arasında fark olduğunu söyleyerek bazı yaşlarda olumsuz etkilerinin olabileceği üstünde durmuşlardır.

21 numaralı katılımcı akademisyen-bayan:

Toplumun küçük bir modeli olan okullarda karşı cinsi tanıma imkanı bulamayan çocuklar, toplumsal yapıyı ve gerçek hayatı tanıma imkanından yoksun büyüyecekleri için kişiliklerinin ve sosyal yönlerinin gelişmesi mümkün olmayabilir.

58 numaralı katılımcı akademisyen-erkek:

Tek cinsi görerek ve tanıyarak büyüyen çocuklarda bu yönde eğilimler baş gösterebilir ve cinsel gelişimleri böylesine sakıncalı bir yönde ilerleyebilir.

78 numaralı katılımcı öğretmen-erkek:

Sadece kendi cinsleriyle eğitim ve öğretim yaşamını sürdüren bir çocuk için karşı cins cinsel bir obje olarak değer kazanabileceğinden sosyal yaşamda

uyumsuzluklar hatta suç teşkil edebilecek davranışlara dönüşebilir. Oysa karşı cinsin hayatın bir parçası ve hemcinsi arkadaşları gibi olduğunu kavramış bir çocuk ileride de sosyal rollerine uygun davranabilir.

TCDE'in sosyalleşmeyi olumlu etkileyeceğini düşünen katılımcılar, çocukların hemcinsleriyle daha rahat iletişim kurduklarını, bu sebeple konuşma ve davranışlarında daha rahat oldukları için özgüvenlerinin geliştiğini böylece daha rahat sosyalleşeceklerini ifade etmektedirler. Özellikle ergen ben-merkezçiliğinin yaşattığı sorunlardan olan beğenilmeme, alay edilme korkusunun karşı cinsten kaynaklandığını ve sosyalleşmeye önemli bir engel olduğunu vurgulayan katılımcılar, TCDE'in bunu ortadan kaldırarak çocukların bu travmatik dönemi rahat atlatarak daha sosyal bireyler olma yolunda daha rahat ilerleyeceklerini düşünmektedirler.

45 numaralı katılımcı akademisyen-erkek:

Ergenlik dönemi haricinde karşı cinsin de bulunduğu ortamlarda eğitim görmek çocuğun hem kendini hem karşı cinsi tanıması bakımından önemlidir ve sosyalleşmeyi, karşı cinsi de arkadaşı ve yaşamın bir parçası olarak görmesini sağlayabilir. Ancak ergenlik döneminin izlenme vehmi ve beğenilmeme korkusu öğrenciyi içe kapanmaya, sosyal ortamdan uzaklaşmaya itebilir. Kontrolü neredeyse imkansız sanal dünyaya sığınmaya itilen bir birey olarak karşımıza çıkabilecek olan bu çocukların ne tür tehlikelere açık olduğunu söylemeye gerek olmadığını düşünüyorum.

TCDE'nin sosyalleşmeye olumlu etkilerinin olacağını ifade eden katılımcıların da olumsuz sonuçlar doğuracağını düşünen katılımcıların da ifade ettiği ortak bir nokta dikkat çekmektedir: Sosyalleşemeyen bireyin sığınmak olarak sanal âlemi görmesi. Özellikle belli dönemlerde her türlü tehlikeyle savunmasızca karşı karşıya kalabilecek olan çocukların bu konuda daha fazla bilinçlendirilmesi ve gerçek sosyal yaşamın içine çekilmesi için çareler aranması zorunluluk halini almaktadır.

Karma ya da tek cinsiyete dayalı eğitimin çocukların sosyalleşmelerini etkilemeyeceğini düşünene katılımcılar ise iki görüş etrafında toplanmaktadır:

1. Kitle iletişim araçları zaten bu bağı kurmaktadır.
2. Çocuk, aile içinde her iki cinsiyetten bireyle ilişki içindedir.

Olumlu E.		TCDE'in Çocukların Sosyalleşmesine Etkisi			Total
		Olumsuz E.	Etkilemez		
Cinsiyet	Erkek	18	42	3	63
	Kadın	7	22	0	29
Total		25	64	3	92

Tablo 20. TCDE'in çocukların sosyalleşmesine etkisi konusundaki görüşlerin katılımcıların cinsiyetlerine göre sınıflandırılması

Tablo 20 incelendiğinde olumlu ve olumsuz görüşlerin genelde olduğu gibi kadın ve erkek katılımcılarda da yakın oranlarda olumsuz yönde ağırlık gösterdiği görülmektedir.

Olumlu E.		TCDE'in Çocukların Sosyalleşmesine Etkisi			Total
		Olumsuz E.	Etkilemez		
Unvan	Öğretmen	9	26	0	35
	Araştırma görevlisi	8	18	0	26
	Okutman	1	1	0	2
	Öğretim görevlisi	1	5	0	6
	Yrd. Doç.	1	7	3	11
	Doç. Dr.	3	4	0	7
	Prof. Dr.	2	3	0	5
Total		25	64	3	92

Tablo 21. TCDE'in çocukların sosyalleşmesine etkisi konusundaki görüşlerin katılımcıların unvanlarına göre sınıflandırılması

Tablo 21 incelendiğinde olumlu ve olumsuz görüşlerin genelde olduğu gibi unvanlarına göre katılımcılarda da yakın oranlarda olumsuz yönde ağırlık gösterdiği görülmektedir. Yalnız profesör ve doçent unvanlı katılımcılarda olumlu ve olumsuz görüş bildiren katılımcıların sayısının birbirine oldukça yakın olduğu dikkat çekmektedir.

Tek cinsiyetli eğitim tüm öğretim kademelerinde uygulanabilirliği hususunda katılımcıların görüşleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Uygulanabilir	28	30,1	31,1	31,1
	Uygulanamaz	62	66,7	68,9	100,0
	Total	90	96,8	100,0	
Missing	System	3	3,2		
	Total	93	100,0		

Tablo 22. TCDE'in tüm öğretim kademelerinde uygulanabilirliği

TCDE'in öğretimin her kademesinde uygulanamayacağını düşünenlerin oranı (%66,7) oldukça yüksektir. En erken ortaokuldan itibaren uygulanabileceğini düşünen katılımcılar, aksi halde çocuğun karşı cinsi kaçınılması gereken insanlar olarak algılayabileceğini, toplumu doğru öğrenemeyeceğini, tek yönlü bir sosyal yaşam anlayışı aşılacağı ifade etmişlerdir.

93 numaralı katılımcı öğretmen-kadın:

Toplumda olmayan bir şeyi yani sadece hemcinsleriyle olan bir yaşamı çocuğa dayatmak doğru olmadığı gibi gereksizdir de. Buna maruz bırakılan çocuk ömrü boyunca karşı cinsi kaçınılacak insanlar olarak bile görülebilir.

Bazı katılımcılarsa üniversiteyi çağdaş yaşamın sembolü olarak gördüklerini ve yükseköğretimde TCDE'in uygulanamayacağını ifade etmişlerdir.

20 numaralı katılımcı akademisyen-erkek:

Bir toplumun ne kadar çağdaş olduğunu gösteren kurumlar üniversitelerdir, burada cinsiyete dayalı eğitim ortamları oluşturmak mesleki kimliğin olduğu bu dönemlerde gerçek yaşamda ciddi ayrımlara sebep olabilir.

Eğitim dışında sebeplerden de mizahi bir dille karma eğitimin olması gerektiğini savunan katılımcılar olmuştur.

63 numaralı katılımcı akademisyen-erkek:

Hayata hazırlanan bireylerin evlenmeyi düşündükleri dönem üniversite yıllarıdır. Bu dönemde cinsiyete dayalı ayrıştırma evlilik ve aile kurumunu televizyonların izdivaç programlarına mahkûm etmek demektir.

Uygulanabileceği hususunda fikir beyan eden katılımcılar disiplinli bir yapının oluşacağını, kültürel ve toplumsal yapının buna uygun olduğunu düşünmektedir. Bazı katılımcılar ilkokuldan başlayarak aralıksız devam etmesi gerektiğini, değişikliklerin motivasyonu düşüreceğini söylerken bazı katılımcılar karşı cinse ilginin en çok yükseldiği özellikle lise yıllarında uygulanmasının elzem olduğunu vurgulamışlardır. Bazı katılımcılarsa kesin sınırlar çizerek karma eğitimin devam etmesini ancak imam hatip okullarında TCDE'in uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Her kademede ancak isteğe bağlı olarak uygulanması gerektiğini belirten bazı katılımcılar, yetişme tarzının ve kişisel eğilimlerin bu okulları seçmede etkili olabileceğini ve başarıyı da olumlu etkileyebileceğini düşünmektedir.

Uygulanabilir		TCDE'in Tüm Öğretim Kademelerinde Uygulanabilirliği		Total
		Uygulanamaz		
Cinsiyet	Erkek	21	40	61
	Kadın	7	22	29
Total		28	62	90

Tablo 23. TCDE'in tüm öğretim kademelerinde uygulanabilirliği konusundaki görüşlerin katılımcıların cinsiyetlerine göre sınıflandırılması

Tablo 23 incelendiğinde kadın katılımcıların TCDE'in her kademede uygulanmasına erkeklere oranla daha fazla karşı çıktığı görülmektedir.

4 numaralı katılımcı akademisyen-kadın:

Çocukların özellikle küçük yaşlarda cinsiyete dayalı sınıflamaların içine sokulması karşı cinsi tabu olarak görmelerine ve birlikte yaşama kültüründen mahrum olmalarına sebep olabilir. Özellikle ülkemiz gibi ataerkil toplumlarda kadın kimliğinin daha alt, erkek kimliğinin daha üst olması yönünde terazinin dengesinin iyice bozulmasıyla sonuçlanabilir. O yüzden uygulanmamalıdır.

Uygulanabilir		TCDE'in Tüm Öğretim Kademelerinde Uygulanabilirliği		Total
		Uygulanamaz		
Unvan	Öğretmen	9	26	35
	Araştırma görevlisi	6	18	24
	Okutman	2	0	2
	Öğretim görevlisi	4	2	6
	Yrd. Doç.	2	9	11
	Doç. Dr.	3	4	7
	Prof. Dr.	2	3	5
Total		28	62	90

Tablo 24. TCDE'in tüm öğretim kademelerinde uygulanabilirliği konusundaki görüşlerin katılımcıların unvanlarına göre sınıflandırılması

Katılımcıların verdiği cevaplara unvanlarına göre bakıldığında genel yapıya -okutmanlar haricinde- paralel olduğu görülmektedir.

8-9 kız ve erkek öğrencilerin gelişim özellikleri ve öğrenme stilleri ile TCDE ve KE arasında bir ilişkinin olup olmadığı yönündeki sorulara verilen cevaplar şu şekilde tasnif ve tahlil edilmiştir:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Var	59	63,4	65,6	65,6
	Yok	30	32,3	33,3	98,9
	3	1	1,1	1,1	100,0
	Total	90	96,8	100,0	
Missing	System	3	3,2		
Total		93	100,0		

Tablo 25. Kız ve erkek öğrencilerin gelişim özellikleri arasında fark olup olmadığı

Çocukların gelişim özelliklerinin cinsiyete göre farklı olduğunu düşünenlerin oranının (%63) yüksek olduğu tablo 25 incelendiğinde açıkça görülmektedir. Ancak katılımcılar bu farkın tek cinsiyete dayalı eğitime dayanak olarak gösterilmesi yönünde fikir beyan ettikleri gibi bu farkın dayanak olamayacağı yönünde de fikirler beyan etmişlerdir.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Var	52	55,9	57,1	57,1
	Yok	38	40,9	41,8	98,9
	3	1	1,1	1,1	100,0
	Total	91	97,8	100,0	
Missing	System	2	2,2		
Total		93	100,0		

Tablo 26. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında fark olup olmadığı

Tablo 26 incelendiğinde kızların ve erkeklerin öğrenme stillerinin farklı olduğunu düşünen katılımcıların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farkların yaratılış özellikleri, ilgileri, odaklanma biçimleri, düşünme biçimleri, odaklanma süreleri, ağır basan zeka türlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kız öğrenciler daha detaycı, ezberci, dinlemeye ve konuşmaya yatkın, analitik düşünebilen, dilsel ve duygusal zekası baskın, daha ziyade sanat derslerine eğilimli olarak nitelenirken erkek öğrenciler motor becerileri daha gelişmiş, teknolojiye meraklı, bütüncül düşünebilen, mantıksal zekası baskın ve rekabetçi olarak nitelenmiştir. Bu farkların öğrenme stillerini de farklılaştırdığı ve bu yüzden TCDE'in daha uygun olacağı fikri ön plana çıkmaktadır. Bir diğer bakış açıysa bunların cinsiyetten bağımsız bireysel farklılıklar olduğu, bir süreç olan öğrenmenin çalışma gerektirdiği ve bunda cinsiyetin etkili olmadığı ifade edilmektedir. Asıl sorun olarak toplumun öğrettiği kimlik rollerinin olduğu ve KE'in yerine TCDE'in getirilmesi durumunda bu rollerin baskınlaşması dışında bir şey elde edilemeyeceği vurgulanmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Katılımcıların cevapları genel olarak ve bütüncül bir bakışla değerlendirildiğinde 90 yılı aşkın zamandır uygulanan karma eğitimin toplum hafızasında yer ettiği ve büyük ölçüde kabul gördüğü, tek cinsiyete dayalı eğitimin ise yeni yeni tartışılan önemli bir alternatif olduğu ve hemen hemen karma eğitim kadar bir destek gördüğü anlaşılmaktadır. Cinsiyet rollerinin keskin olduğu toplumumuzda ataerkil yaşamın da etkisiyle karma eğitim akademisyen ve öğretmen yani okumuş kadınlar tarafından daha

çok desteklenmektedir. Tek cinsiyete dayalı bir eğitimin kızların okumadığı eski günlere dönme korkusuyla birlikte akıllar gelmesi bunun en önemli nedenleri arasında gösterilebilir.

Mevcut KE sisteminden TCDE sistemine geçiş için toplumsal zeminin hazır olduğunu düşünenler kadar olmadığını düşünenlerin de varlığı ortak bir paydanın olmadığını ancak her iki sistemin de yürütülebileceği bir zeminin oluştuğunu göstermektedir. Özellikle muhafazakar kesimin tercihlerine cevap verecek TCDE veren okulların da açılabilmesi ve gönüllülük esasına göre kayıt yaptırılabilmesi söylenebilir.

Akademik başarıya çoğunlukla engel olarak görülen karşı cinse olan ilgi ve kendini beğendirme isteğinin olmayacağı TCDE verilen bir yapıda akademik başarının artacağını düşünenlerin, azalacağını düşünenlerin neredeyse iki katı olması dikkat çeken bir husustur. Aynı şekilde derse katılımın da artacağını ve okula karşı olumlu bir tutum gelişeceğini ifade eden katılımcıların birleştiği bir diğer nokta ise KE'nin çocukların sosyalleşmesinde çok daha etkili olacağıdır.

Eğitimin her kademesinde uygulanabilecek sabit bir sistemden bahsetmek çok mümkün görülmemekle birlikte özellikle ergenlik dönemini kapsayan lise yıllarında çoğu katılımcının TCDE'in daha faydalı olacağı fikri baskın görülmektedir.

Çalışmada asıl dikkat çeken, katılımcıların iki sistemden birini seçmek yerine esnek davranmalarıdır. Ortaokul ve özellikle lise dönemlerinde, beden eğitimi ve sanat derslerinde, biyolojinin anatomi ve üreme gibi konularında tek cinsiyete dayalı bir yapının oluşturulması gerektiğini ifade ederken çocuğun toplumsal yapıyla ilk defa karşılaşacağı anaokulu ve ilkokulda, meslek ve eş seçimi yapacağı üniversitede, dil ve fen bilimleri derslerinde karma yapılarda eğitim ortamının daha etkili olacağını belirtmektedirler.

Özellikle vurgulanan bir nokta da bir değişiklik yapılacaksa öncelikle gerekli bilimsel araştırmaların yapılması, araştırma sonuçlarına göre uygun eğitim ortamlarının hazırlanması ve dayatma olmaksızın uygulamaların yapılması gerektiğidir.

KAYNAKÇA

Eğitim Sen Yayınları Kasım 2014

EKİZ, D., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

GORDON, A., “In a class of their own: boys benefit even more than girls from single-sex schools, A-level grades study reveals”, **The Mail on Sunday**, (UK), June 11, 2000.

HENRY, J., “Help for the boys helps the girls”, **Times Educational Supplement**, (London, UK), June 1, 2001.

<http://www.kentlikadin.com/> Erişim Tarihi: 10.03.2015

<http://www.singlesexschools.org/>. Erişim Tarihi: 05.01.2012

LEE, V. - BRYK, A., “Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes”, **Journal of Educational Psychology**, 78, 1986.

O'REILLY, J., Mixed school hits new heights with singlesex classes, **Sunday Times**, (London), August 20, 2000.

STABLES, A., “Differences between pupils from mixed and single-sex schools in their enjoyment of school subjects and in their attitudes to science and to school”, **Educational Review**, 42(3), 1990.

YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2000.

AKADEMİSYENLERİN BİLİMSEL ARAŞTIRMA TUTUMLARININ AKADEMİK ETİK DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

H. Ahmet KIRKKILIÇ*
Oğuzhan SEVİM**
Yusuf SÖYLMEZ***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumlarının akademik etik değerler açısından incelenmesidir. Araştırma karma yöntemle uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında Sevim (2014) tarafından geliştirilen Akademik Etik Değerler Ölçeği'nden, nitel verilerin elde edilmesinde ise öğretim üyeleriyle gerçekleştirilecek olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini farklı üniversitelerden değişik unvanlara sahip 149 öğretim üyesi oluşturmuştur. Nicel verilerin analizinde basit istatistikî yöntemler, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan bu araştırmayla akademisyenlerin bilimsel araştırma sürecinde karşılaştıkları etik dışı davranışlar hakkında derinlemesine bilgiye ulaşılmıştır.

Anahtar Kavramlar: Bilimsel Araştırma Tutumları, Akademik Etik Değerler, Akademisyen.

* Profesör Doktor, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı

** Yardımcı Doçent Doktor, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı

*** Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

1. GİRİŞ

Değer kavramı iktisattan felsefeye, sosyolojiden psikolojiye, matematikten ilahiyata kadar birçok bilim alanı tarafından kullanılmaktadır. Bu kadar yaygın bir şekilde kullanılması değer kavramına birçok anlam katmıştır (Akbaş, 2004: 43). Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular; toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için iyi olduğuna inanılan ölçütler; bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1994). Kluckhohn (1951; akt. Fidan, 2009) değeri, bir grubun veya bireyin özelliğini gizli veya açık olarak ortaya koyan, eylemin biçim, araç ve amaçları arasından tercih yapmayı etkileyen bir kavram olarak tanımlamıştır.

Değer, bireyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç (Güngör, 1993); insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran inançlar bütünü olarak tanımlanabilir (Dilmaç, 1999). Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak da tanımlanabilen değer kavramında bireysel kazanım boyutu öne çıkmaktadır. Değerlerin bireysel yönünde güdü, karar verme, tutum, inanç, ihtiyaç gibi kavramlar ağırlık kazanmaktadır (Akbaş, 2004: 44).

Değerler doğru ve yanlış ayırmamıza yardım eden temel inançlardır. Hayata denge ve anlam katarak, toplumu oluşturan bireylerle birlikte yaşamamıza imkân tanır. Değerler bireyin kendisinin ve diğerlerinin yaşantısının niteliğini yükseltirler; doğuştan getirilmeyip gözlem ve etkileşim sonucunda yaşanılarak öğrenilirler (Bostrom, 1999: 3; akt. Akbaş, 2004: 45).

Toplumu ve bireyi yakından tanımak için onların değerlerine bakmak gerekmektedir. Değerleri bilinen bir toplumun hangi alanlarda başarılı olacağı veya ne tür eksiklerinin ortaya çıkabileceğini tahmin etmek mümkün olmaktadır. Toplumun gelişmişlik seviyesini ve insanlar arasındaki ilişkilerin düzeyini değerler göstermektedir. Bireysel değerlerde olduğu gibi toplumsal değerler de bilim, teknoloji ve ekonomik hayatta meydana gelen değişimlerden etkilenir. Ekonominin tarıma dayalı olmaktan çıkarak sanayi üretiminin ağırlık kazanması, insanların çalışmaya bakışını, iş hayatının kurallarını, toplumsal yaşantıyı, maddeye karşı tutumları ve toplumsal değerleri değiştirmiştir. İş hayatında girişimcilik, daha fazla kazanç, hırslı olmak, rekabet, akılcı olmak, ileriye planlama, geleneksel değerlerden az çalışmanın, kanaat etmenin yerine geçmiştir (TÜSİAD, 1991: 6).

Değerler; toplumu oluşturan bireylere nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilip nelerden uzak durulması ve nasıl yaşanması gerektiğini belirten ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır. İlişki ağlarının gittikçe karmaşık bir hâl aldığı ve her açıdan hızlı bir değişimin yaşandığı günümüz toplumlarında değerler önemli bir rol üstlenmektedir. Değerler ile beraber bu değerleri ahlaksal açıdan araştıran *etik* kavramı da aynı önem derecesinde karşımıza çıkmaktadır.

Hayatın farklı noktalarında farklı görev, sorumluluk ve rollere sahip bireylerde olduğu gibi toplumun bilim, teknik ve eğitim gibi alanlarda ilerlemesini amaç edinerek araştırma ve çalışmalar yapan akademisyenlerin de özellikle alanlarına ait etik değerlere sahip olması son derece önemlidir. Son zamanlarda teknolojik imkânların gelişmesiyle birlikte bilimsel çalışma ve etkinliklerde etik değerlerle ilgili sorunların da arttığı görülmektedir. Oysa akademisyenler bilimsel konularla ilgili çalışmalarında toplumsal gelişmeye yardımcı olurken diğer taraftan da topluma model olma gibi önemli bir görevi yerine getirdiklerinden akademik etik değerlerde başlayan bozulmalar, akademik camianın dikkatinin bu noktada yoğunlaşmasına yol açmış ve akademik etik değerler konusunda daha hassas davranılması fikrini gündeme getirmiştir.

Akademik etik değerler sadece bilimsel bir çalışmanın oluşturulması süreciyle sınırlanabilir. Araştırmacının bilimsel çalışmaları, meslektaşlarıyla olan akademik ilişkileri, çalıştığı kuruma yönelik sorumlulukları ve hedef kitleleriyle yani öğrencileriyle ilişkileri kısacası bilimsel iletişim alanına giren tüm unsurlarla etkileşimi akademik etik değerler kapsamında değerlendirilebilecek boyutlardır. Akademik etik değerlere uygun olarak davranmak işte bu boyutların her birinde sergilenmesi gereken değerlerin içselleştirilmiş olduğu anlamına gelmektedir (Sevim, 2014).

Bu çalışmada akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumları akademik etik değerler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumları ne düzeydedir?
2. Akademisyenlerin akademik etik değerlere aykırı olarak gördükleri davranışlar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanıldığı karma yöntemle uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretim üyelerine sunulan Akademik Etik Değerler Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edilerek öğretim üyelerinin bilimsel araştırma tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 206). Araştırmanın nitel boyutunda ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar insanların deneyimlerini nasıl anladığını yorumlamaya çalışır. Veri toplama ve analiz süreci ise çalışmanın teorik çerçeve disiplinine bağlıdır (Merriam, 1998). Temel nitel araştırmacıları insanların deneyimlerine ne anlam katuklarıyla ilgilenirler. Temel nitel araştırmacılarının izlemiş olduğu bu yolla araştırmanın amacı yöntembilimsel bağlamda örtüşmektedir. Akademisyenlerin akademik etik değerlerle ilgili görüşlerinin sorgulandığı araştırma sorusuna yanıt bulmak için temel nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen, Gümüşhane, Muş Alparslan ve Van Yüzüncü Yıl ve Atatürk üniversitelerinde görev yapan 204 akademisyen oluşturmuştur. Aşağıdaki tabloda çalışmaya katılan akademisyenlerin üniversitelere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 1. Akademisyenlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	25
Gümüşhane Üniversitesi	25
Muş Üniversitesi	49
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	50
Atatürk Üniversitesi	55
Toplam	204

Tablo 2'de çalışmanın nicel boyutuna katılan akademisyenlerin unvanlara göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2. Nicel Verilere Göre Akademisyenlerin Görev Dağılımları

Görev	f
Araştırma görevlisi	53
Okutman	26
Öğretim görevlisi	23
Yrd. Doç.	37
Doç.	30
Prof.	30
Toplam	204

Araştırmanın nicel boyutunda 204 akademisyene ulaşılmışsa da nitel boyutunda gönüllülük esasına da bağlı kalınarak bu akademisyenlerden 50'si ile görüşme yapılmıştır. Akademisyenlerden akademik etik değerlere aykırı olarak gördükleri davranışları kendilerine sunulan görüşme formuna yazmaları istenmiştir. Tablo 3'te çalışmanın nicel boyutuna katılan akademisyenlerin unvanlara göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3. Nitel Verilere Göre Akademisyenlerin Görev Dağılımları

Görev	f
Araştırma görevlisi	12
Okutman	8
Öğretim görevlisi	8
Yrd. Doç.	10
Doç.	6
Prof.	6
Toplam	50

2.3 Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Nicel araştırma verilerinin toplanmasında Sevim (2014) tarafından geliştirilen Akademik Etik Değerler Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Katılımcılara sunulan güvenilir ve geçerli 5'li likert tipi bir tutum ölçeği olan Akademik Etik Değerler Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizinde kestirimsel ve betimsel istatistikî yöntemler kullanılmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersten kodlanarak puanlanmıştır. Nitel araştırma verilerinin toplan-

masında ise araştırmacılar tarafından hazırlanan Akademik Etik Değerlere Aykırı Davranışlar Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu formla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Akademik Etik Değerler Ölçeği ile Akademik Etik Değerlere Aykırı Davranışlar Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılan bulgular paylaşılmaya çalışılmıştır.

3.1. Akademisyenlerin Bilimsel Araştırma Tutumlarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular:

Çalışmaya katılan akademisyenlerin Akademik Etik Değerler Ölçeği'nden almış oldukları ortalama tutum puanları tek yönlü varyans analiziyle karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ortalama Tutum Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	F	Sig.
Araştırma görevlisi	53	200,2453	6,008	,000
Okutman	26	213,3333		
Öğretim görevlisi	23	159,9444		
Yrd. Doç.	37	202,0625		
Doç.	30	197,8000		
Prof.	30	204,8000		
Toplam	204	195,5736		

Tablo 4'te akademisyenlerin ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (F: 6,008; p: ,00<0,05). Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini anlamak içinse Posthoc analizlerinden Bonferroni testi yapılmıştır. Tablo 5'te Bonferroni testinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 5. Ortalama Tutum Puanlarına Ait Posthoc Analizi Sonuçları

Çoklu karşılaştırma	Sig.
Öğretim görevlisi-Arş. Gör.	,000
Öğretim görevlisi-Okt.	,004
Öğretim görevlisi-Yrd. Doç.	,000
Öğretim görevlisi-Doç.	,008
Öğretim grevlisi-Prof. Dr.	,063

Tablo 5'e göre gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farkın çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin ortalama tutum puanlarından kaynaklanmaktadır. Öğretim görevlilerine ait ortalama tutum puanı ile araştırma görevlisi, okutman, yardımcı doçent doktor ve doçentlere ait ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir fark varken öğretim görevlileriyle profesörlere ait ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu anlamlı farkın neden öğretim görevlilerinden kaynaklandığını belirlemek için araştırmaya katılan 5 öğretim görevlisi ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin analiziyle öğretim görevlilerinin ileriye dönük akademik kariyer planlarının olmadığı anlaşılmıştır.

Akademisyenlerin akademik etik değerlere ilişkin ortalama tutum düzeyleri, Başcı ve Gündoğdu (2011) tarafından oluşturulan aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığından yola çıkılarak hazırlanan değerlendirme aralığına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirme aralığında her bir katsayı 0,80; puan aralığı ise 39 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6. Akademik Etik Değerlere İlişkin Ortalamalarının Değerlendirme Aralıkları

Katsayı aralığı	Puan aralığı	Derecelendirme	Yorum
1.00–1.80	50-89	Hiçbir zaman	Düşük tutum
1.81–2.60	90-129	Çok az	
2.61–3.40	130-169	Bazen	Yüksek tutum
3.41–4.20	170-209	Çoğu zaman	
4.21–5.00	210-250	Her zaman	

Tablo 6'daki değerlendirme aralıklarından hareketle çalışmaya katılan akademisyenlerin akademik etik değerlere ilişkin tutumlarının (Ort.=

195,57) olumlu yönde yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 7’de akademisyenlerin akademik etik değerlere ilişkin ortalama tutum puanlarının ölçeğin boyutlarına göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 7. Ölçeğin Boyutlarına Göre Ortalama Tutum Puanlarının Dağılımı

Ölçeğin Boyutları	N	Tavan puan	Ort.	Tutum %
Bilimsel araştırmaya yönelik değerler	204	45	34,37	76,38
Meslektaşına yönelik değerler	204	50	41,20	82,41
Çalışılan kuruma yönelik değerler	204	45	34,72	77,16
Topluma yönelik değerler	204	40	30,14	75,36
Öğretim sürecine yönelik değerler	204	70	59,95	85,65

Tablo 7’deki ortalama tutum puanları incelendiğinde en yüksek ortalama tutum puanına sahip boyutun “öğretim sürecine yönelik değerler”, en düşük ortalama tutum puanına sahip boyutun ise “topluma yönelik değerler olduğu” anlaşılmaktadır. Tablo 7’den hareketle akademisyenlerin diğer etik değer boyutlarına göre öğretim sürecine yönelik akademik etik değerlerle meslektaşına yönelik akademik etik değer boyutlarında daha hassas davranmaya çalıştıkları söylenebilir.

3.2. Akademisyenlerin Akademik Etik Değerlere Aykırı Davranışlarla İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular:

Akademik etik değerlere aykırı davranışlarla ilgili olarak akademisyenlerle yapılan görüşmeden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve ulaşılan bulgular frekans değerleriyle birlikte tablolaştırılmıştır.

Çözümlenen veriler genel olarak değerlendirildiğinde bu verilerin beş ana tema altında toplandıkları görülmüştür. Araştırmanın nitel kısmında ulaşılan ilk ana tema olan bilimsel araştırma sürecine yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlarla ilgili bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Bilimsel Araştırma Sürecine Yönelik Akademik Etik Değerlere Aykırı Davranışlarla İlgili Bulgular

Bilimsel araştırma sürecine yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlar	f
Araştırmadan elde edilen sonuçları istenilen yönde değiştirme	42
Bir an önce yüксеlebilmek için uydurma çalışmalar yapma	30
Araştırmaya katkısı olmadığı hâlde anlaşmalı olarak isim yazma	25
Bilimsel çalışmalarını bir yükselme aracı olarak görme	22
Daha fazla ders ücreti alabilmek için bilimsel çalışmalarını ihmal etme	18
Başka çalışmalara ait sonuçları özgün sonuçlar olarak sunma	15
Bilimsel çalışma basamaklarını ihlal etme	13
Parayla akademik yayın yapma	10
Niteliksiz dahi olsa çok sayıda yapılan çalışmanın kişiye değer kattığını düşünme	9
Yönettiği tezleri kitaplaştırarak öğrencilerinin adlarını bu kitaplarda yazmama	5
Araştırmacının araştırma verilerini saklı tutması	4
Bilimsel toplantılara niteliksiz çalışmalarla sırf bildiri sunmuş olmak için katılma	4
Sempozyum, kongre ve çalıştay gibi bilimsel toplantıların ticarileştirilmesi	3

Tablo 8 incelendiğinde akademisyenlerin bilimsel araştırma sürecine yönelik akademik etik değerlere aykırı davranış olarak üzerinde en çok durdukları konunun araştırma sonuçlarının raporlaştırılmasında ortaya çıkan etik dışı davranışlar olduğu anlaşılmaktadır. Akademisyenlere göre araştırma sonuçlarının istenilen yönde değiştirilmesi ve tahrif edilmesi sıkça karşılaşılan bir davranış hâline gelmiştir. Konuyla ilgili olarak Katılımcı (K) 23'ün görüşleri şu şekildedir:

Araştırmacı bir yöntem uyguluyor ve bu yöntemin başarı ya da tutum gibi değişkenler üzerindeki etkisini araştırıyor. Yaptığım araştırmalarda bu güne kadar başarısız olan tek bir uygulamaya rastlamadım. Tüm uygulamalar başarılı olmuş. Sizce bu inandırıcı mı? Başarı bir sonuç olduğu gibi başarısızlık da bir sonuçtur. Ama ne yazık ki bizdeki algı düzeyi bilimin objektif bir süreç olduğu noktasına henüz ulaşamamış. (K 23)

Akademisyenlerin üzerinde durdukları bir diğer etik dışı davranış ise bir an önce akademik unvana sahip olabilmek için uydurma çalışmalar yapmaktır. Bununla ilgili K 42'nin görüşleri şu şekildedir:

Bir an önce yüksek lisans ya da doktorayı bitirmek, yardımcı doçent olmak ve sonrasında asgari şartları sağlayıp doçent olabilmek için çok büyük bir çabayı gerektirir. Çeiremdeki meslektaşlarımda bu çabayı göremememe rağmen çok hızlı bir şekilde yükselebildiklerini görüyorum. Kolay kolay fakülteden dışarı çıkmayan araştırmacılar bu uygulamaları ne zaman yapıyor, bilemiyorum. (K 42)

Görüşmeye katılan akademisyenler, araştırmaya hiçbir katkısı olmadığı halde dostluk-hatır gibi değerler üzerinden arkadaşlarının isimlerini kendi çalışmalarına yazmalarını ve bunun karşılığında da kendi isimlerini onların çalışmalarına yazdırmalarını etik dışı bir davranış olarak görmektedirler. Bu duruma özellikle sempozyumlarda sıkça rastlandığını belirten akademisyenlerden K17'nin görüşleri şu şekildedir:

Çalışma konusuna bakıyorsunuz tek bir kişinin kolayca üstesinden gelebileceği bir konu. Fakat çalışmadaki isim sayısına bakıyorsunuz 3, 5 ve hatta 7 isim. Örneğin sempozyum programındaki bildirilerdeki araştırmacı isimlerine bakın, bu isimlerin farklı pek çok bildiride de geçtiğini görürsünüz. Bildiri konularına bakıyorsunuz bir araştırmacının, bilemediniz en çok iki araştırmacının üstesinden gelebileceği konulardır bunlar.

Görüşmeye katılan akademisyenlere göre araştırmacıların etik dışı davranışlarda bulunmasının en önemli sebeplerinden biri de bilimsel çalışmaları bir yükselme aracı olarak görmeleridir. K 42'nin görüşleri bu bağlamda konuyla ilgili olarak açıklayıcı görüşler sunmaktadır.

Akademisyenlerin akademik etik değerlere aykırı davranış olarak gördükleri bir diğer konu ise daha fazla ders ücreti alabilmek için bilimsel çalışmalarını ihmal etmeleridir. Konuyla ilgili olarak K 10'nun görüşleri şu şekildedir:

Haftada 30-40 saat derse giren bir akademisyen, bilimsel çalışmalar yapmak için nasıl vakit bulabilir? Girdiği derslerin vermiş olduğu yorgunluğu düşünüldüğünde bu akademisyenin hayatında bilimsel çalışmaya çok da yer olmadığı anlaşılır. Bence özellikle genç akademisyenler bu konuda daha hassas davranmalıdırlar. (K 10)

Akademisyenlerin etik dışı davranış olarak tanımladıkları diğer uygulamaların ise bilimsel çalışma basamaklarını ihlal etme, parayla akademik

yayın yapma, niteliksiz dahi olsa çok sayıda yapılan çalışmanın kişiye değer kattığını düşünme, yönettiği tezleri kitaplaştırarak öğrencilerinin adlarını bu kitaplarda yazmama, araştırmacının araştırma verilerini saklı tutması, bilimsel toplantılara niteliksiz çalışmalarla sırf bildiri sunmuş olmak için katılma ve sempozyum, kongre ve çalıştay gibi bilimsel toplantıların ticarileştirilmesi olduğu anlaşılmaktadır.

Görüşmeye katılan akademisyenlerin akademik etik değerlere aykırı davranış olarak tanımladıkları ikinci ana tema olan mesleğe yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlarla ilgili bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Mesleğe Yönelik Akademik Etik Değerlere Aykırı Davranışlarla İlgili Bulgular

Mesleğe yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlar	f
Akademik rekabetin kin ve nefrete dönüşmesi	35
Sınıflarda veya başka ortamlarda meslektaşlarının dedikodusunu yapma	29
Yüksek lisans ve doktora tez savunmalarının jüri dayanışmasına dönüşmesi	15
Öğrencilerin önünde meslektaşını küçük düşürme	13
Tanıdık veya nüfuzlu öğrencileri kayırmak için araya girme	10
Meslektaşının açığını bulmak için çaba sarf etme	7
Meslektaşlarının çalışmalarını değersiz gösterme	4

Tablo 9’da araştırmaya katılan akademisyenlerin mesleğe yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışların başında akademik rekabetin kin ve nefrete dönüşmesini gördükleri anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak K 15’in görüşleri şu şekildedir:

Akademisyenler arasında beni rahatsız eden konuların başında rekabet gelmektedir. Rekabet edilebilir elbette, fakat bunu bir nefret yarışına dönüştürmek gerçekten çok zararlı sonuçlar doğurabiliyor. Bir başkasının iyi ve kaliteli çalışmaları beni neden rahatsız etsin ki? Ya da bir meslektaşının zor bir durumda kalması beni nasıl mutlu edebilir ki? Herkes beni konuşsun, benden çekinsin, bana daha fazla saygı gösterebilir gibi düşünceler akademik rekabeti kin ve nefrete dönüştürüyor. Bu da gerçekten başarılı ve bilgili bilim adamlarının birbirlerinden faydalanmalarına engel teşkil ediyor. (K 15)

Akademisyenlerin üzerinde durdukları bir diğer konu ise sınıflarda veya başka ortamlarda meslektaşlarının dedikodusunu yapmadır. Akademisyenler, bu etik dışı davranışın akademisyenler arasında güven probleminin doğmasına yol açtığını düşünmektedirler. Konuyla ilgili olarak K 16'nın görüşleri şu şekildedir:

Bir akademisyen sınıflarda veya başka ortamlarda meslektaşının dedikodusunu yaparsa o bölüm ya da kurumda güvenden bahsetmek güçleşir. Fakat ne yazık ki bu durum çalışma alanlarımızda artık olağan bir hâl almıştır. Bu dedikoduların bir de haksız ithamlara dönüşmesi olayın daha da vahim bir hâl almasına yol açıyor. (K 16)

Görüşmeye katılan akademisyenlerin üzerinde durdukları bir diğer etik dışı davranış ise yüksek lisans ve doktora tez savunmalarının jüri dayanışmasına dönüşmesidir. Konuyla ilgili olarak K 49'un görüşleri şu şekildedir:

Benim dikkatimi çeken hatta bazen güldüren durum, yüksek lisans ya da doktora tez savunmalarıdır. Bu tip savunmalarda adayın eksiklerini eleştirmek danışmanına ayıp etmek olarak algulanıyor. Siz adayı eleştirdiğinizde danışman ya da seçici kuruldaki diğer akademisyenler bunu ne yazık ki şahsileştiriyorlar. Doğal olarak bu gibi durumlarla karşılaşmamak için bu defa idare etme cihetine gidiyorsunuz. Bu gibi olaylarla karşılaşmamak için elimden geldiğince tez jürilerinde bulunmak istemiyorum. (K 49)

Tablo 9'da akademisyenlerin meslektaşına yönelik akademik etik değerlere aykırı davranış olarak öğrencilerin önünde meslektaşını küçük düşürme, tanıdık veya nüfuzlu öğrencileri kayırmak için araya girme, meslektaşının açığını bulmak için çaba sarf etme, meslektaşlarının çalışmalarını değersiz gösterme gibi uygulamaları gördükleri anlaşılmaktadır.

Görüşmeye katılan akademisyenlerin akademik etik değerlere aykırı davranış olarak tanımladıkları üçüncü ana tema olan çalışılan kuruma yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlarla ilgili bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Çalışılan Kuruma Yönelik Akademik Etik Değerlere Aykırı Davranışlarla İlgili Bulgular

Çalışılan kuruma yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlar	<i>f</i>
Sempozyum, kongre ve çalıştay gibi bilimsel toplantılar için kurumdan maddi destek alıp bunu gezi şölenine çevirme	24
Proje çalışmalarında kişisel harcamalarını kuruma fatura etme	20
Lisansüstü derslerini yapmadığı hâlde ücret formunda gösterme	17
Mesai saatlerinde dışarıda ticaret yapma gibi farklı işlerle meşgul olma	16
Derslere geç girme	10

Tablo 10'a bakıldığında araştırmaya katılan akademisyenlerin çalışılan kuruma yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışların başında sempozyum, kongre ve çalıştay gibi bilimsel toplantılar için kurumdan maddi destek alıp bunu gezi şölenine çevirmelerinin geldiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak K 14'ün görüşleri şu şekildedir:

Sempozyum ve çalıştay gibi toplantılar benim dikkatimi çok çekiyor. Bu toplantılarda sunulan bildirilerden oraya gelenler dahi bilgi sahibi olamıyor. Çünkü oturumlara katılımların çok az olduğunu görüyoruz. Herkes gittiği şehrin doğal ve tarihî yerlerini görme ve buraları gezme hevesinde olduğu için bilim ikinci planda kalıyor. Özellikle yurt dışında tertiplenen sempozyumlarda bildiriler dahi sunulmuyor. (K 14)

Akademisyenlerin çalışılan kuruma yönelik etik dışı davranış olarak ileri sürdükleri diğer bir uygulama ise proje çalışmalarında kişisel harcamalarını kuruma fatura etmeleridir. Bu etik dışı davranışta katılımcılar tarafından akademisyenlerin kendi teçhizat eksiklerini proje vasıtasıyla tamamlamaya çalıştıkları belirtilmiştir. Konuyla ilgili olarak K 40'ın görüşleri şu şekildedir:

Üniversitelerde her yıl onlarca, yüzlerce projeler yapılıyor. Pratik olarak hangi birinden ne kadar yararlanılıyor. Onlarca yüksek lisans doktora tezinin projelendirildiğine şahit oldum. Bu projeler için kameralar, bilgisayarlar, projeksiyonlar, yazıcılar ve fotoğraf makineleri alındı. Bazen projeye hiç ilgisi olmayan araçlar satın alındı. Bunlar projenin ihtiyacı mıydı? Hayır, proje hocasının ihtiyacıydı. (K 40)

Görüşme yapılan akademisyenlerin etik dışı davranış olarak gördükleri bir başka uygulama ise lisansüstü derslerini yapmadığı hâlde ücret formunda göstermeleridir. Konuyla ilgili olarak K 34'ün görüşleri şu şekildedir:

Öğretim üyeleri lisansüstü dersler açıyorlar. Kimisi bir hafta yapıyor, kimisi iki haftada bir ders yapıyor. Bazıları da bu derslerde sohbet ediyor. Bir kısım öğretim üyeleri ise hiç ders yapmıyor. Fakat bu şekilde geçirilen dersler her ay ücret formuna yazılıyor. (K 34)

Akademisyenler tarafından çalışılan kuruma yönelik etik dışı davranış olarak belirtilen diğer uygulamalar ise mesai saatlerinde dışarıda ticaret yapma gibi farklı işlerle meşgul olma ve derslere geç girme-dir.

Görüşmeye katılan akademisyenlerin akademik etik değerlere aykırı davranış olarak tanımladıkları dördüncü ana tema olan topluma yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlarla ilgili bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Toplumaya Yönelik Akademik Etik Değerlere Aykırı Davranışlarla İlgili Bulgular

Toplumaya yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlar	<i>f</i>
Etik değerlerle ilgili etkili bir model olamama	45
Toplumun üniversite camiasına olan güvenini sarsacak davranışlarda bulunma	34
Toplumsal gelişmeye yönelik çalışmalarda yer almama	20
Toplumaya tepeden bakma	16
Toplumsal beklentileri karşılama isteksiz olma	12
Toplumsal değerlerle çatışma	7
Toplumun gerçeklerinden kopuk çalışmalar yapma	4
Kendini topluma karşı, olduğundan çok daha farklı tanıtmama	3

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan akademisyenlerin topluma yönelik akademik etik değerlere aykırı davranış olarak gördükleri uygulamaların başında etik değerlerle ilgili etkili bir model olamamanın geldiği anlaşılmaktadır. Akademisyenlere göre üniversiteler ve buralarda görev yapan öğretim üyeleri toplumun şekillenmesinde ve ihtiyaçlarının karşılanmasında çok önemli bir role sahiptir. Toplumun elit kesimi olarak görülen üniversitelerde sergilenen davranış şekilleri toplumsal davranış kalıplarının oluşmasında yönlendirici olmaktadır. Konuyla ilgili olarak K 28'in görüşleri şu şekildedir:

Üniversitelerden mezun olan insanlar toplumsal kurumların önemli kademelerine yerleşiyorlar ve buradan topluma yön veriyorlar. Bu insanların üniversite hayatı boyunca ders aldıkları, gözlemledikleri ve yeri geldiğinde model aldıkları öğretim üyelerinin önemli bir yeri vardır. Öğretim üyesi olması gereğini anlatır; fakat önemli olan anlattıklarını kendisinin ne kadar yaptığıdır. Eğer farklı alanlarda görev yapan okumuş ve aydın insanlar günümüzde ciddi değer yitimleri yaşıyorlarsa bunda üniversitelerin de payı olduğunu düşünüyorum. (K 28)

Akademisyenlerin etik dışı davranış olarak gördükleri diğer bir konu ise öğretim üyelerinin toplumun üniversitelere olan güvenini sarsacak davranışlarda bulunmalarıdır. Konuyla ilgili olarak K 10'un görüşleri şu şekildedir:

Öğretim üyeleri toplum tarafından daha çok kurumsal kimlikleriyle tanınmaktadır. Bir öğretim üyesi etik değerlerin dışına çıktığı zaman bu durum sadece onu ilgilendirmekle kalmayıp mensup olduğu üniversiteye de doğrudan yansımaktadır. Toplumda hemen "Bir üniversite hocası da bunu yapıyorsa, biz ne yapalım?" gibi bir algı oluşmakta ve bu algı toplumun üniversite camiasına bakışını olumsuz yönde etkilemektedir. Üniversite ile toplum arasında güven bunalımı ortaya çıkmaktadır. (K 28)

Öğretim üyelerinin topluma yönelik etik dışı davranış olarak gördükleri davranışlardan biri de akademisyenlerin kendilerini olduklarından daha farklı göstermeleridir. Bu durum, akademisyenin söyledikleriyle yaptıklarının örtüşmemesi olarak ortaya çıkmaktadır. Konuyla ilgili olarak K 45'in görüşleri şu şekildedir:

Toplumsal meselelerde aktif rol alan öğretim üyelerinin topluma karşı kullandıkları ifadelerle yaptıklarının uyum içerisinde olması gerekir. Eğer toplum, kendisine hitap eden ya da yol gösteren, reçete sunan akademisyenin bu söylediklerini kendisinin uygulamadığını bilirse ya da bu söylediklerini kendisinin de yaptığına şahit olmazsa akademisyen tarafından toplumsal soruna yönelik yapılan tespitler toplumsal tabanda kendine çok da yer bulamıyor. (K 45)

Görüşmeye katılan akademisyenlerin akademik etik değerlere aykırı davranış olarak tanımladıkları beşinci ana tema olan öğretim sürecine yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlarla ilgili bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretim Sürecine Yönelik Akademik Etik Değerlere Aykırı Davranışlarla İlgili Bulgular

Öğretim sürecine yönelik etik değerlere aykırı davranışlar	<i>f</i>
Sorumluluğundaki derslere araştırma görevlilerini yollama	37
Hediye getiren öğrencilere daha fazla not verme	30
Geçerli bir mazereti olmadığı hâlde derslere girmeme	28
Derslerde küfürlü ve argo konuşma	24
Derslerde ideolojik ve siyasi görüşlerinin propagandasını yapma	22
Sınavları öğrencilere bir tehdit aracı olarak kullanma	15
Öğrencilerle arasındaki mesafeyi koruyamama	13
Öğrencilerle flört etme	8
Her yeni dönemde önceki dönemlerde kullanılan ders notlarını ve sınav sorularını kullanma	5
Bazı derslerin ve konuların önemsememe	4
Dersin içeriğini kendi yeterliliği çerçevesinde yeniden düzenleme	2
Sınavları araştırma görevlilerine yaptırarak sınav esnasında orada bulunmama	2

Tablo 12 incelendiğinde akademisyenlerin öğretim sürecine yönelik etik dışı davranışların başında öğretim üyelerinin sorumluluklarındaki derslere araştırma görevlilerini yollamaları geldiği görülmektedir. Akademisyenlere göre bu durum sıkça rastlanan etik dışı bir uygulamadır. Konuyla ilgili olarak K 33'ün görüşleri şu şekildedir:

Araştırma görevlilerinin derslere girip konu anlatmalarını çok tasvip etmiyorum. Onun asli görevi yüksek lisansı ya da doktorasıyla ilgili çalışmalarıdır. Fakat bazı öğretim üyelerinin keyfi bir şekilde araştırma görevlilerini kendi derslerine gönderdiklerine şahit oluyorum. Bu durumdan hem öğrenci hem araştırma görevlisi hem de idare rahatsız olmaktadır. Özellikle araştırma görevlisi o dersle ilgili gereken tecrübeye henüz haiz olmadığı için öğrencinin karşısında büyük zorluklar yaşayabiliyor. (K 33)

Akademisyenlerin etik dışı davranışlardan üzerinde durdukları diğer bir konu da kendilerine hediye getiren öğrencilere daha fazla not vermeleri ya da onları kayırmalarıdır. Bu durum, olaya şahit olan diğer öğrencileri de olumsuz etkilemekte ve ilgili akademisyenin tavrının öğrenci arasında problem teşkil etmesine yol açmaktadır. Konuyla ilgili olarak K 41'in görüşleri şu şekildedir:

Bazı öğrenciler farklı niyet ve düşüncelerle hediye getirmektedirler. Ben şahsen bunlara karşıyım. Çünkü o hediyeyi aldığımda o öğrenciye karşı borçlu duruma düşebileceğimi düşünürüm. Fakat çevremde bu tip hediyeleri rahatlıkla kabul eden pek çok meslektaşına rastlamaktayım. Dikkat ediyorum, hediye kabul eden öğretim üyeleriyle bu öğrenciler arasındaki samimiyet de hâliyle daha ileri bir boyutta oluyor. Hele bir de bunun öğrenci notlarına farklı bir şekilde yansımaları var ki bu da kabul edilebilir bir durum değil. (K 41).

Akademisyenlerin etik dışı davranış olarak tanımladıkları diğer bir husus ise öğretim üyelerinin herhangi bir mazeretleri olmadığı hâlde derslere girmemeyi veya dersleri erken bitirmeyi alışkanlık hâline getirmeleridir. Konuyla ilgili olarak K 50'nin görüşleri şu şekildedir:

Çevremde gözlemediğim akademik etik açısından sorunlu bir davranış da derslere girmemedir. Bazen öyle oluyor ki öğrenciler dersin hocasının derse gelmemesine alışıyor. Öğretim üyesinin mazereti olmadan derslere girmeme gibi bir hakta yok. Çünkü bu dersler karşılığında hem bir unvana hem de ücrete sahip oluyorlar. (K 50)

Akademisyenler tarafından öğretim sürecine yönelik etik dışı davranış olarak belirtilen diğer uygulamalar ise derslerde küfürlü ve argo konuşma, dersin içeriğini kendi yeterliliği çerçevesinde yeniden düzenleme, sınavları öğrencilere bir tehdit aracı olarak kullanma, derslerde ideolojik ve siyasi görüşlerinin propagandasını yapma, öğrencilerle flört etme, her yeni dönemde önceki dönemlerde kullanılan ders notlarını ve sınav sorularını kullanma gibi uygulamalardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumlarının akademik etik değerler açısından incelendiği bu çalışmada öğretim üyelerinin akademik etik değerlere ilişkin tutumlarının olumlu yönde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyelerinin ortalama tutum puanları akademik unvanlara göre varyans analiziyle karşılaştırılmış ve farklı unvanlara sahip akademisyenlerin ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi unvan ya da unvanlar arasında olduğunu anlamak için yapılan posthoc analizi neticesinde farklılığın öğretim görevlilerinin ortalama tutum puanlarından kaynaklandığı görülmüştür. Anlamlı farklılığın özellikle öğretim görevlilerinden kaynaklanma nedenini ortaya çıkarmak için araştırmaya katılan 5 öğretim görevlisiyle

yapılan görüşmeden anlamlı farklılığın öğretim görevlilerinin ileriye dönük akademik kariyer planladıklarından kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Akademisyenlerin Akademik Etik Değerler Ölçeği'nden aldıkları ortalama tutum puanları ölçekte yer alan boyutlar açısından değerlendirilmiş ve öğretim üyelerinin bu boyutlardan sırasıyla en çok öğretim sürecine yönelik değerlerle meslektaşına yönelik değerler konusunda hassas oldukları anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin akademik etik değerlere aykırı davranışlarla ilgili görüşlerine de başvurulmuştur. Yapılan görüşmelerin analiz edilmesiyle öğretim üyelerinin görüşlerinin Akademik Etik Değerler Ölçeği'nin boyutlarını da oluşturan beş ana tema altında toplandığı görülmüştür.

Bu temalardan ilkinin akademisyenlerin bilimsel araştırma sürecine yönelik akademik değerlere ilişkin davranışları oluşturmuştur. Bu temada akademisyenlerin özellikle üzerinde durdukları husus araştırmacıların elde ettikleri sonuçları çarpıtmaları ve olduğundan farklı olarak araştırma raporuna yansıtılmalarıdır (Büken, 2006; Ertekin vd., 2002; İnci, 2009; Karakütük, 2002). Çok sayıda makale sahibi olmak bilimsel niteliğin ölçüsü olarak görüldüğü ortamlarda bu tip etik dışı davranışlara rastlamak mümkündür. Bu davranışın ortaya çıkmasındaki diğer bir önemli etken ise bilimin objektifliğinin araştırmacılar tarafından tam olarak içselleştirilememesidir. Araştırmacıların özellikle deneysel uygulamalarının kesinlikle başarılı sonuçlar vermesi gerektiğine, aksi bir sonucun ise o çalışmanın başarısız olarak görülmesine neden olacağına inanmaları, çoğu zaman araştırma verilerinin tahrifine yol açmaktadır (Ülman, 2006). Yapılan bu etik ihlal sadece bu araştırma raporuyla sınırlı kalmayıp o ülkenin bilimsel temellerini ve güvenilirliğini de sarsmaktadır.

Bilimsel çalışmalar bir ihtiyaca dayanılarak yapılır. Bilimsel çalışmaların bir yükselme aracı olarak görülmesi çalışmaların niteliğine zarar verir (Ertekin vd., 2002; Tabancalı, 2004). Akademisyenlerle yapılan görüşmelerde öğretim üyelerinin bilimsel çalışmaların bir yükselme aracı olarak görülmesine tepkili oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca bir yayına, hiç katkısı olmadığı hâlde bir veya biden çok ismin yazılması konusunun da önemli bir etik sorun olduğu akademisyenler tarafından belirtilmiştir.

Nitel araştırma verilerinden elde edilen sonuçlardan ikincisi ise meslektaşına yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlardır. Bu temada aka-

demisyenlerin özellikle kendileri aralarındaki ilişkiler üzerinde durdukları görülmüştür. Akademisyenler arasındaki rekabet üzerinde duran öğretim üyelerinin bu rekabetin zamanla kin ve nefrete dönüştüğünü düşündükleri belirlenmiştir. Bilimsel çalışmaların çözüm aracı olarak etkili bir şekilde kullanılabilmesi için devamlılığın sağlanması gerekir. Eğer araştırmacılar elde ettikleri sonuçları bir başka araştırmanın sonuçlarının fevkinde görür, o sonuçların geçerliliğini göz ardı edip küçümserse bu devamlılık kesintiye uğramış olur. Bu mücadeleden hem araştırmacılar hem de ülkenin bilimsel birikimi zarar görür. Ayrıca objektifliğin ve devamlılığın önemli olduğu bilimsel alana kin ve nefret gibi olumsuz duyguların egemen olmasına ortam sağlanır.

Araştırmanın nitel sonuçlarından üçüncüsü çalışılan kuruma yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlardır. Akademisyenlerin kendilerine ve yaşadıkları toplumlara karşı sorumlulukları olduğu gibi çalıştıkları kurumlara karşı da sorumlulukları vardır. Kuruma ait her ne kullanılıyorsa, bu, yapılan çalışmanın bir ihtiyacı olmalıdır. Akademisyenlerin bu bulgu başlığında üzerinde durdukları etik dışı davranış, kurumdan kişisel ihtiyaçların karşılanması için faydalanma ve kurumu bu noktada zarara uğratmadır. Özellikle bilimsel çalışmalarla ilgili seyahatlerde ve projelerde ihtiyaç olarak kuruma fatura edilen tüm masraflar kuruma yönelik akademik etik değerlerle doğrudan ilgilidir. Bu değerleri haiz olmayan araştırmacılar kurumun imkânlarını şahsi ihtiyaçları doğrultusunda harcayarak sonraki bilimsel çalışmaların da önünü tıkamış olmaktadır.

Nitel sonuçlardan dördüncüsünü topluma yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlar ana teması oluşturmaktadır. Akademisyenler bu tema altında bilim adamlarının etik değerlerle ilgili toplumsal rol modelleri üzerinde durmuşlardır. Üniversitelerin bilginin üretildiği ve buradan da topluma yayıldığı yer olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda taraflardan birinin toplum olduğu anlaşılmaktadır. Üniversitelerde cereyan eden olaylar farklı şekillerde topluma da yansımaktadır. Toplumdan üniversitelerle bakıldığında bu kurumların seçkin insanlardan müteşekkil bir yapı olduğu algısı belirlemektedir. Bu toplumun mensubu olan insanlar akademisyenlerin etik dışı davranışlarına şahit olduklarında dolayısıyla kendi içlerinde de önemli kırılmalar yaşamaktadırlar. “Üniversite hocası da bunu yaparsa!” algısı, toplumla üniversite arasındaki güvenin sarsılmasına yol açmaktadır.

Nitel sonuçlardan sonuncusu olan öğretim sürecine yönelik etik değerlere aykırı davranışlar ana temasıdır. Akademisyenler bu tema altında özellikle öğretim üyelerinin derslerine girmemeleri ve kendi yerlerine araştırma görevlilerini göndermeleri üzerinde durmuşlardır. Araştırma görevlilerinin derslere gönderilmelerinde Yükseköğretim Kanunu'ndaki görev tanımlarının net olarak yapılmamasının büyük etkisi olduğu düşünülebilir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda araştırma görevlilerinin görev tanımı “yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır.” şeklinde geçmektedir. Dolayısıyla araştırma görevlisinin derse girip girmeme gibi bir hakkının olup olmadığı belirsiz bırakılmıştır. Kanundaki ucu açık bu ifadeler araştırma görevlilerinin derslere gönderilmelerine bir dayanak olmuştur.

Akademisyenlerin öğretim sürecine yönelik etik dışı davranışlardan önemli olarak gördükleri bir diğer uygulama ise öğretim üyelerinin kendilerine hediye getiren öğrencileri kayırmaları ve onlara daha fazla not vermeleridir. Bu tür uygulamalar dersin hocası ile öğrencileri arasında olması gereken mesafenin de ortadan kalkmasına yol açmaktadır. Ayrıca diğer öğrencilerin dersin sorumlusu olan öğretim üyesine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine de neden olmaktadır.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., **Türk Milli Eğitim Sistemi'nin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara, 2004.

BAŞCI, Z. - GÜNDOĞDU, K., “Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği”, **Elementary Education Online**, **10(2)**, 2011, 454-467.

BOSTROM, K. L., **The value-able child, teaching values at home and school**, Addison-Wesley Educational Publishers inc., Illinois, 1999.

BÜKEN, N. Ö., “Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik”, **Hacettepe Tıp Dergisi**, **37**, 2006, 164-170.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. - ÇOKLUK, Ö. - KÖKLÜ, N., **Sosyal Bilimler İçin İstatistik**, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

CEVİZCİ, A., **Felsefe Sözlüğü**, (1. Baskı), Ekin Yayınları, Ankara, 1996.

DİLMAC, B., **İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1999.

ERTEKİN, C. - BERKER, N. - TOLUN, A. - ÜLKÜ, D. - AKSAN, D. - ERZAN, A. - GÜRİZ, A. - ÖZTÜRK, O., **Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları**, Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Yayınları, Ankara, 2002.

FİDAN, N. K., “Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri”, **Akü Eğitim Fakültesi Kuramsal Eğitimbilim**, 2 (2), 2009, 1-18.

GÜNGÖR, E., **Değerler Psikolojisi**, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları, 1993.

İNCİ, O., Bilimsel yayın etiği ilkeleri, yanıltmalar yanıltmaları önlemeye yönelik öneriler, In O. Yılmaz (Ed), **Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık-2009 Sempozyum Kitabı**, TübitakUlakbim, Ankara, 2009, (ss:6989).

KARAKÜTÜK, K., **Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme (lisansüstü öğretimin planlanması)**, (Geliştirilmiş 2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.

KLUCKHOHN, C., “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, 1951, (pp. 388-433).

MERRIAM, S., **Qualitative research and case study applications in education**, CA: Jossey-Bass, San Francisco, 1998.

ÖZGÜVEN, İ. E., **Psikolojik Testler**, Yeni Doğu Matbaası, Ankara, 1994.

ÖZLEM, D., **Etik (Ahlak Felsefesi)**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2004.

SEVİM, O., “Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması”, **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 9(6), 2014, 943-957.

TABANÇALI, E., “Bilim ve yayın etiği”, **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(8), 2004, 225-237.

TÜSİAD, **Türk Toplumunun Değerleri**, Yayın No: TÜSİADT/a1,6.145, Boyut Matbaacılık, İstanbul, 1991.

ÜLMAN Y. I., “Bilimsel bilgi üretiminde yayın etiği (örnekleriyle bilimsel yanıtma türleri)”, In H. Yazıcı, M. Şenocak (Ed), **Tıbbi Yayın Hazırlama Kuralları ve Yayın Etiği**, Nobel Yayınevi, İstanbul, 2006, (ss:4962).

HOŞGÖRÜ DEĞERİNE YÖNELİK ETKİNLİĞİN GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma ÜNAL*
Harun ER**
Davut GÜREL***

ÖZET

Bünyesinde sevgi, saygı, güven, anlayış, kabul gibi anlamları taşıyan, demokrasi, barış, uyum, özgürlük gibi olumlu durumların ortaya çıkmasını sağlayan hoşgörü hem kişiler arası ilişkilerin hem yaşanan toplumun hem de iletişim hâlinde olunan diğer toplumlarla ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devamı için önemli bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada, 6. sınıflar için geliştiren hoşgörü değerine yönelik etkinliğin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Hoşgörü değeri etkinlikleri, Mevlana, Hacı Bektaşî Veli ve Yunus Emre gibi büyük düşünürlerin felsefelerinden yola çıkılarak hazırlanmış ve etkinliğin gerçekleştirilmesinde drama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama aşaması, Bartın ilinden seçilen bir ortaokulun 6. sınıfında gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest deneysel desenin kullanıldığı araştırmada nicel verilerin analizinde t testi kullanılmıştır. Hoşgörü değerine yönelik hazırlanan etkinlikte son test lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hoşgörü, Değer, Değer Eğitimi, Etkinlik, Drama.

* Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, drfatmaunal@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erharun06@gmail.com

*** Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gureldavut@gmail.com

DEVELOPMENT OF AN ACTIVITY FOR TOLERANCE AS A VALUE AND ITS EVALUATION

ABSTRACT

Tolerance which comprises such meanings as love, respect, trust and acceptance and which results in the development of such positive situations as democracy, peace, harmony and freedom appears as an important value in the continuity of interpersonal relationships and in communication within a society as well as between societies. This study evaluates the results of the activity carried out for tolerance value for the 6th graders. The activities to develop tolerance value were inspired from the philosophies of such great philosophers as Rumi, Hacı Bektaşî Veli and Yunus Emre and drama was used in carrying out the activity. The study was implemented on 6th graders in a secondary school in Bartın province. Pretest-posttest experimental design was used in the study. In analyzing quantitative data t-test was used. There was a significant difference in support of post-test in the activity prepared for tolerance value.

Key Words: Tolerance, Value, Values Education, Activity, Drama.

GİRİŞ

İnsanoğlu geçmişten günümüze sadece maddi olarak var olmamış aynı zamanda manevi yönüyle de birlikte gelişme göstermiştir. İnsanların tam anlamıyla kişilik sahibi olması manevi yönlerini oluşturan değerler ile mümkün olabilmektedir. Bu değerlerin bireylere kazandırıldığı ilk yer aile daha sonra ise okuldur. Bu amaçla her millet kendi değer ve inançlarını yansıtan eğitim felsefeleri geliştirmekte ve bunları okul ortamında uygulamaya koymaktadır. Bu açıdan ele alındığında okullar, milletlerin yetişmekte olan nesle aktarmak istediği değerlerin en etkili şekilde verilebileceği yerlerden biridir.

Değer, olaylarla ilgili insan tutumu demektir. Bir yönüyle de değerler, nesnelere ve olgular hakkında ihtiyaç ve amaçlara göre verilen yargıları ifade eder. Daha kapsamlı bir tanım yapmak gerekirse değer, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumların sosyal ihtiyaçlarını karşılayan, bireylerin iyiliği için iyi olduğuna inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışını yönlendiren güdülerdir (Özgül, 1994). Değerler kişilerin doğru ve yanlışları ayırt edebilmesi adına önem taşımaktadır. Bu sayede toplumda bireylerin bir arada yaşayabilmeleri için gerekli imkânı tanırırlar.

Değerler eğitimciler tarafından çok önemli görülen bir konu olup, bunların öğrencilere kazandırılması adına doğrudan eğitim programları veya gizil programlar kullanılmıştır (Akbaş, 2009). Bu programlarla bir milletin ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için de Türkiye’de 2004 yılında hazırlanan ilköğretim programlarında değerlere yönelik çalışmalar yapılmış, özellikle de sosyal bilgiler dersi programında değerlere ve değer eğitimine ayrı bir önem verilmiştir (Tezgel, 2006). Değişen programla birlikte sosyal bilgiler dersinin en önemli amaçlarından biri programda yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılması olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı sosyal bilgiler programında verilecek değerleri şu şekilde sıralamaktadır; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2005). Ayrıca programda milli değerlerin merkeze alınarak evrensel değerlerin kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2005). Sosyal bilgiler dersi

programı değerleri arasında yer alan hoşgörü değeri, kişisel, toplumsal ve küresel açıdan ele alındığında ayrı bir önem arz etmektedir.

Bu gün dünya genelinde yaşanan olaylar göz önüne alındığında mutlu ve huzurlu bir toplum için en çok ihtiyaç duyulan değerlerin başında hoşgörü değeri gelmektedir. Hoşgörü, kendimize yakın veya uzak bulduğumuz insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlamak ve kabul etmek için o insanlara karşılıksız sevgi, saygı, güven ve anlayış duyarak, kurulan fonksiyonel bir iletişim sürecidir (Büyükkaragöz, 1995). Eğitim, bu sürecin toplum ve birey arasında işlevsel olabilmesi için, kültürlenme ve değer aktarımında çok önemli görevler üstlenmiş olan önemli bir kurumdur (Ercan, 2001). Bir bütün olarak okul ortamı ve okul içi etkileşim alanları, değerler için bir sosyalleşme ortamı sunmaktadır (Balci ve Yelken, 2010). Bu ortamın en etkin bir şekilde düzenlenmesi ve kullanılması gerekmektedir. Özellikle hoşgörü değerini öğrencilere etkili bir şekilde kazandırmada Türk tarihinde biyografilerinden faydalanılabilecek Mevlana, Yunus Emre ve Hacı Bektaşî Veli gibi çok önemli şahsiyetler bulunmaktadır.

Derslerde değer eğitimi gerçekleştirirken en çok kullanılan yöntem ve teknikler, tartışma temelli yaklaşım ve öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejileri ile drama, proje çalışması, işbirlikli öğrenme grupları, grup çalışması, öğrenciler tarafından yönetilen araştırmalar, eğitsel oyunlar ve konu günleri olarak sıralanabilir (Halstead, 1996: Akt. Yazıcı, 2006). Bu çalışmada Mevlana, Hacı Bektaşî Veli ve Yunus Emre'nin eser ve hayatlarından faydalanarak görsel, işitsel ve aktif katılıma dayalı bir etkinlik geliştirilmiş, ilköğretim 6.sınıf öğrencilerine hoşgörü değerini kazandırmak için uygulanmış ve etkililiği üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada; tek gruplu öntest - sontest deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest kullanılarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Bu yöntemde seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Ayrıca bu desen tek faktörlü gruplar içi veya tekrarlı ölçümler deseni olarak da tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bartın ili Fatih Ortaokulu 6/A sınıfı oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 Cinsiyetlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	18	51,4
Erkek	17	48,6
Toplam	35	100

Tablo 1’in incelenmesinden anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan 35 ortaokul öğrencisinden 18 (%51,4)’i kız, 17 (%48,6)’si erkektir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan Hoşgörü Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğrencilerin cinsiyeti sorulmuştur. İkinci bölümde ise araştırmanın konusu olan hoşgörü değeri ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar 1 “Her zaman”, 2. “Çoğunlukla”, 3. “Bazen”, 4. “Çok az”, 5. “Hiç” olarak likert tipi derecelendirme ölçeğindedir.

Hazırlanan “Hoşgörü Değeri Ölçeği”nin, uzman görüşleri alındıktan sonra, çalışma grubunda yer almayan ortaokul öğrencilerine ön uygulaması yapılmıştır. Hoşgörü Değeri Ölçeği ön uygulama sonucunda bazı maddeler çıkarılmış ve toplam 23 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0,894 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin Cronbach’s Alpha ile Kuder Richardson (KR)-20 sonuçları aynıdır. Hoşgörü Değeri Ölçeği maddelerine göre Cronbach’s Alpha değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2 Hoşgörü Değeri Ölçeği Maddelerinin Cronbach's Alpha Değerleri

Madde	Cronbach's Alpha	Madde	Cronbach's Alpha	Madde	Cronbach's Alpha
1	,890	9	,886	17	,890
2	,894	10	,895	18	,888
3	,884	11	,887	19	,895
4	,889	12	,893	20	,886
5	,892	13	,887	21	,887
6	,880	14	,884	22	,889
7	,890	15	,891	23	,884
8	,903	16	,891	Cronbach's Alpha: ,894	

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra araştırma grubunu oluşturan 35 öğrenciye geliştirilen ölçek öntest olarak uygulanmıştır. Uygulama kısmında öğrencilere hoşgörü ile ilgili video ve fotoğrafların kullanılmış olduğu, öğrenci merkezli ve aktif katılıma dayalı bir ders sunumu gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mevlana'nın biyografileri, bu şahsiyetlerin hoşgörü ile ilgili olarak söylemiş olduğu sözler ve bunların anlamları üzerinde durulmuştur. Teorik olarak öğrencilere hoşgörü değeri ile ilgili bilgiler verildikten sonra son olarak daha önceden senaryolaştırılan, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mevlana'nın hoşgörüsü temalı "Erenler Sofrası" adlı bir tiyatro metni öğrenciler tarafından diğer öğrenciler karşısında canlandırılmıştır. Uygulama süreci bittikten sonra öğrencilere daha öncesinde verilen ölçek sontest olarak yeniden uygulanmıştır. Her iki testten elde edilen veriler, yapılan etkinliğin etkililiğini ortaya koymak için karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçekten elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Ölçekte, kişisel bilgi (cinsiyet) bölümünden elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden; frekans ve yüzde kullanılmıştır. Tek grup öntest-sontest deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada ortalamalar arası farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin ilişkili t-testi, cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin ilişkisiz t testi ile veriler analiz edilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde hoşgörü değerine yönelik geliştirilen etkinliğin öntest ve sontest sonuçları ile cinsiyete göre sontest sonuçlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Hoşgörü değerine yönelik geliştirilen etkinliğin sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını belirlemek için “ilişkili örneklem için t testi” kullanılmıştır. Hoşgörü değerine yönelik t testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3 Hoşgörü Değeri Etkinliği Öntest ile Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	35	2,02	,70	34	3,62	,001
Sontest	35	1,48	,50			

$p < .05$

Tablo 3’te görüldüğü gibi, hoşgörü değeri etkinliğine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(34)} = 3,62$; $p < ,05$]. Öğrencilerin hoşgörü değerine yönelik etkinlik uygulanmadan önce aldıkları puanların ortalaması ile etkinlik uygulandıktan sonraki puan ortalaması farkı 54 puandır. Hoşgörü değerine yönelik hazırlanan etkinlikten öğrencilerin etkilendikleri söylenebilir.

Hoşgörü Ölçeğinde yer alan maddelerin sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını belirlemek için “ilişkili örneklem için t testi” kullanılmıştır. Test sonucunda anlamlı farklılık çıkan ölçek maddelerine ilişkin sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4 Hoşgörü Ölçeği Maddeleri Öntest ile Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu (Anlamlı Fark Çıkan Ölçek Maddeleri)

Ölçek Maddesi	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1. İnsanların farklı düşüncelere sahip olmasını anlayışla karşılarım.	Öntest	35	1,85	,80	34	4,08	,000
	Sontest	35	1,17	,38			
2. Her insanın birbirinden farklı özelliklere sahip olması doğaldır.	Öntest	35	1,54	,78	34	3,36	,002
	Sontest	35	1,05	,23			
14. Başkalarının hatalarını anlayışla karşılarım.	Öntest	35	2,57	1,09	34	3,87	,000
	Sontest	35	1,71	,66			
18. Kendimi başkalarının yerine koyabilirim.	Öntest	35	2,57	1,06	34	3,21	,003
	Sontest	35	1,77	,97			
19. Karşımdaki insanın ne hissettiğini anlayabiliyorum.	Öntest	35	2,17	,89	34	3,49	,001
	Sontest	35	1,62	,59			
22. İnsanları eleştirmeden önce onları anlamaya çalışırım.	Öntest	35	2,08	1,03	34	3,23	,003
	Sontest	35	1,40	,55			
23. Bana karşı hata yapan insanların nedenleri benim için önemlidir.	Öntest	35	2,14	1,11	34	3,91	,000
	Sontest	35	1,37	,68			

$p < .05$

Tablo 4’de görüldüğü gibi, hoşgörü ölçeği maddelerinden yedisinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır. “İnsanların farklı düşüncelere sahip olmasını anlayışla karşılarım.” maddesinde [$t_{(34)} = 4,08$; $p < ,05$], “Her insanın birbirinden farklı özelliklere sahip olması doğaldır.” maddesinde [$t_{(34)} = 3,36$; $p < ,05$], “Baskalarının hatalarını anlayışla karşılarım.” maddesinde [$t_{(34)} = 3,87$; $p < ,05$], “Kendimi başkalarının yerine koyabilirim.” maddesinde [$t_{(34)} = 3,21$; $p < ,05$], “Karşımdaki insanın ne hissettiğini anlayabiliyorum.” maddesinde [$t_{(34)} = 3,49$; $p < ,05$], “İnsanları eleştirmeden önce onları anlamaya çalışırım.” maddesinde [$t_{(34)} = 3,23$; $p < ,05$], “Bana karşı hata yapan insanların nedenleri benim için önemlidir.”

maddesinde [$t_{(34)} = 3,91$; $p < ,05$] değerinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Anlamlı fark çıkan ölçek maddeleri incelendiğinde, özellikle hoşgörü değeriyle yakından ilişkili anlayış, kabul ve empati ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu sonuç; hoşgörü değeri ile ilgili hazırlanan etkinlikte Mevlana, Hacı Bektaşî Veli ve Yunus Emre'nin hoşgörü değeriyle ilgili yaşam felsefesinin ön plana çıkarılması, bu düşünürlerin koşulsuz kabul, anlayış ve karşdakinin yerine kendini koyma/anlama söylemlerinden öğrencilerin etkilendikleri şeklinde değerlendirilebilir. Anlamlı fark çıkmayan ölçek maddeleri, hoşgörü değeriyle yakından ilişkili sevgi, saygı, eşitlik, sabır ve samimiyet ile ilgilidir.

Cinsiyete göre, hoşgörü değeri etkinliğine yönelik sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını belirlemek için "ilişkisiz örneklem için t testi" kullanılmıştır. Cinsiyete göre, hoşgörü değeri etkinliğine yönelik t testi sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5 Cinsiyete Göre, Hoşgörü Değeri Etkinliği Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	18	1,77	,64	33	-2,292	,028
Erkek	17	2,29	,68			

$p < .05$

Tablo 5'de görüldüğü gibi; cinsiyete göre, hoşgörü değeri etkinliğine yönelik sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(33)} = -2,292$; $p > ,05$]. Hoşgörü değerine yönelik etkinlikler uygulandıktan sonra kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz dünyasında, insan ilişkilerinin karmaşıklaşması, teknolojinin ilerlemesi ve iletişimin çok boyutlu bir hal alması "hoşgörü" değerine duyulan ihtiyacında artmasına neden olmaktadır. Çünkü hoşgörü toplumlar ve insanlar arası ilişkilerde sağlıklı bir yapının oluşmasında temel etkenlerden birisidir. Bu doğrultuda eğitim sürecinde erken yaşlarda bireylere bu değer kazandırılması büyük önem arz etmektedir. İfade edilen bu hu-

suslar çerçevesinde yaptığımız çalışmada, ortaokul 6. sınıflar için geliştiren hoşgörü değerine yönelik etkinliğin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde, hoşgörü değerine yönelik hazırlanan etkinlikte son test lehine anlamlı bir fark çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın çıktığı maddelere baktığımızda, çoğunlukla hoşgörü değeriyle yakından ilişkili olan anlayış, kabul ve empati ile ilgili olduğu görülmektedir. Öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın çıkmadığı maddelere baktığımızda ise, genellikle hoşgörü değeriyle yakından ilişkili olan sevgi, saygı, eşitlik, sabır ve samimiyet ile ilgili olduğu söylenebilir.

Bu çerçevede yaşamlarıyla toplumda yer edinmiş ve fikirleriyle insanları etkilemiş, Türk İslam düşünürleri olan Mevlana, Hacı Bektaşî Veli ve Yunus Emre'nin biyografilerinin yer aldığı ve hoşgörüyü baskın bir değer olarak sembolize eden drama etkinliği çalışmasında, öğrencilerin koşulsuz kabul, anlayış ve empati söylemlerinden etkilendikleri şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Bu unsurlar hoşgörünün içeriğini oluşturan temel yapı taşlarıdır. Özellikle birbirinden farklı özelliklere ve düşüncelere sahip insanları olduğu gibi kabul etme, başkalarının hatalarını anlayışla karşılayarak onları anlamaya çalışma ve karşısındaki insanın ne hissettiğini anlayabilme noktasında öğrencilerde bir farkındalık olduğu ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., “İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004-2007 Yıllarına İlişkin Karşılaştırma”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 17 (2), 2009.

BALCI, F.A. - TUĞBA, Y.P., “İlköğretim Öğretmenlerinin ‘Değer’ Kavramına Yükladıkları Anlamlar”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 39, 2010.

BÜYÜKKARAGÖZ, S.S., “**Hoşgörü, Demokrasi ve Eğitim**” **Sağlıkta, Hukukta, Eğitimde, Demokraside Hoşgörü**, Konya Sağlık Eğitim Enstitüsü Yayınları, Konya, 1995.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. - KILIÇ ÇAKMAK, E. - AKGÜN, Ö.E. - KARADENİZ, Ş. - DEMİREL, F., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (6.baskı), Pegem Yayınları, Ankara, 2010.

ERCAN, (EVİN) İ., **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Ulusal ve Evrensel Değerler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 2001.

MEB, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı**, MEB Yayınları, Ankara, 2005.

ÖZGÜVEN, İ.E., **Psikolojik Testler**, Yeni Doğu Matbaası, Ankara, 1994.

TEZGEL, R., “Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında İnsan Hakları ve Değer Eğitimi”, **II. Uygulamalı Etik Kongresi**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 2006.

Türk Dil Kurumu, **Türkçe Sözlük**, (10. Baskı), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2005.

YAZICI, K., “Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış”, **Türklük Dergisi**, 2006.

ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN VEFA DEĞERİNE İLİŞKİN FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

Sabri SİDEKLİ*
Yıldıray AYDIN**
Kudret AYKIRI***
Ömer KEMİKSİZ****

ÖZET

Çocukların sağlıklı kişiliğinin temel taşlarını oluşturan toplumsal ve evrensel değerleri kazanmalarını ve kişiliklerinin her yönüyle gelişmesini sağlamak, her milletin temel amacı olmalıdır. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı öğrencilerin insani ilişkilerinin temelini ve sürekliliğini oluşturan, Türk toplumunun temel değerlerinden biri olan vefa değerini kazanma durumlarını belirlemek ve geliştirmektir. Bu çalışmada 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir merkez ortaokulunda öğrenim görmekte olan 8. sınıf, 20 öğrenciyle Muharip Gaziler Derneği ve Şehit Mezarlığı ziyareti, film izleme, gazete haber ve pano hazırlama etkinliklerini içeren çalışma yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması yöntemiyle desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında tam yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin vefa değeri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları, uygulanan et-

* Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, ssidekli@mu.edu.tr

** Öğrt., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, yildiray4865@hotmail.com

*** Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, kaykiri@pau.edu.tr

**** Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, okemiksiz@bartin.edu.tr

kinliklerin vefa konusundaki bu bilgi düzeyi ve farkındalığı olumlu şekilde etkilediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Ortaokul, Etkinlik, Vefa.

1. GİRİŞ

Her millet evrensel değerlerin yanında ulusal değerleri de öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Türk Milli Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri; Türk milletinin millî, ahlaki, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireylerin yetiştirilmesi olarak belirtilmektedir (Meb, 2009: 4). Milli Eğitim Bakanlığı'nın B.08.0.TTK.0.72.02.00 sayılı genelgesinde de değerler eğitiminin gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Yaman 2012). Değerler eğitimi, bireylerin sağlam karakterli bir şekilde yaşamlarını sürdürmesini, toplum düzenini, insana saygı kazanımını merkeze alarak toplumun iyi anlamda işleyişine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Kısaca değerler eğitimi gençlerin değer oluşumuna katkı getirerek, onların tatmin edici bir yaşam kurmasına hizmet etmektedir (Akbaş, 2008). Günümüzde değerler eğitimi, öğretim programına yerleştirilen değerlerin aktarılması ile gerçekleştirilmektedir (Elbir ve Bağcı 2013). Değerler eğitiminin süreci gözden geçirildiğinde, değerlerin eğitim öğretimin bir parçası olması gerektiğine dair fikir birliği oluşmaktadır. Ancak neyin nasıl öğretilmeyeceğine dair çok az bir ortak fikir oluşmuştur (Aladağ, 2012). Etkinliklerin öğrenmeleri (Şengören, 2006; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Küpçü, 2008; Arı, Çavuş ve Sağlık, 2010; Uşun ve Gökçen, 2010; Camci, 2012) ve değerler eğitimi (Aktepe, 2010; Bakır-Arabacı ve Akgün, 2013) olumlu yönde etkilediğine dair çalışmalar mevcut olmasına rağmen değerler eğitimine yönelik kazanımlar ve örnek etkinlikler programlarda belirtilmediği için değerlerin öğretimi amacına ulaşmamaktadır. Bu sebeple değerlerin kazandırılması öğretmenlerin bireysel çabasına bırakılmaktadır. Öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde yapmış olduğu uygulamalar okuldan okula, ilçeden ilçeye, ilden ile göre değişiklik gösterebilmektedir. Elbir ve Bağcı (2013) 'nın yaptığı araştırmanın sonucuna göre değer eğitiminde öğretmenler en çok işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ve yaratıcı drama yöntemlerini kullanmaktadırlar. Değer kazanımı duyuşsal boyutta gerçekleştiği için kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin duyuşsal alana hitap etmesi gerekmektedir. *“Duyuşsal alan ilgi duyma ve dikkat etme ile başlayan çok yönlü bir değer sistemi ve yaşam felsefesi geliştirmeye kadar uzanan özellikleri kapsamaktadır.”* (Özen, Güteryüz ve Bulut Özen 2012). Duyuşsal alana yönelik etkinliklerin okul içinde ve okul dışında gerçekleştirilmesi öğrencilerin değer kazanımlarına olumlu anlamda katkı sağlamaktadır.

Değerler eğitimi kapsamında okullarda planlı olarak her ay bir veya iki değer işlenmektedir. Bu değerler arasında vefa değeri de bulunmaktadır.

TDK (2015)'da vefa sevgi, sevgiyi sürdürme ve dostluk bağlılığı ve ikinci bir anlam olarak da sözünde durma anlamına geldiği görülmektedir. Ancak ikinci anlamı genelde ahde vefa olarak kullanıldığı için bu çalışmada birinci anlam üzerinden vefa ele alınmıştır. İlgili literatür incelendiğinde vefanın birinci anlamının “sevgi, sevgiyi sürdürme, bağlılık/sadakat, iyilikleri unutmama, iyilik yapma hatırlama, yapılan iyiliğe daha fazlasıyla karşılık verme, yardım etme, emeğe saygı kavramlarını kapsadığı görülür. “Vefa” değeri toplumsal bir değer olmakla beraber okul ortamında da öğrencilere kazandırılmaktadır. Okulda öğretilen değerlerle topluma ait değerler çatışmadığında, değer öğretimi bireyin topluma uyumu, bireyin toplumsallaşması adına daha etkili olabilir (Aktepe 2015). Vefa değerinin öğretilmesinde okulun yakın çevresinde yer alan ortamların kullanılması değer kazanımını kolaylaştıracaktır. “Vefa” değerini kazanmak için kimlere karşı vefalı olunacağı ve vefa borcu olarak bu kişilere yapılabilecek ziyaretler, vefa konulu filmlerin izlenilmesi, bu vatan toprağı için, bu milletin bekası için canını feda eden kişilere yönelik vefa değerinin canlı tutulması, bu amaçlara ulaşmak için öğrencilerin bu etkinliklerin içinde etkin bir şekilde görev almaları onların vefa değerini kazanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bilgilerin ışığında araştırmamızın genel amacı vefa değeri kapsamında yapılan etkinliklerin uygulanan etkinliklerin vefa konusundaki bilgi düzeyi ve farkındalığına etkisini saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir:

- Etkinliklerin öğrencilerin vefa tanımına ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır?
- Etkinliklerin öğrencilerin vefa değerine sahip öğrencilerin taşıması gereken özelliklere ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır?
- Etkinliklerin öğrencilerin kimlere/nelere vefalı davranılmasına ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır?
- Etkinliklerin öğrencilerin vefanın insan ilişkilerindeki önemine ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır?
- Etkinliklerin öğrencilerin vefa değeri nasıl kazandırılmalı hususuna ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır?

Araştırmamızın sonuçlarının vefa değerini kazandırmaya yönelik çok az çalışma olmasında dolayı bu eksikliğin giderilmesi ve vefa değerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapan kişilere yardımcı olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmasının temel nedenlerinden birisi eylem araştırması var olan sorunun belirlenmesi ve nedenlerinin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Baker ve Logan'a (2006) göre eylem araştırması bir sorun veya belirli uygulamalar üzerine odaklanan özel sosyal bir süreçtir. Araştırmada eylem araştırmasının kullanılmasının ikinci temel nedeni sorunların ortadan kaldırılmasıyla eylem düzenlenen grup üzerinde gelişimin sağlanmasına olanak vermesidir. Rawlinson ve Little (2004), Guskey (2002) eylem araştırması, eğitimcilerin öğretim araştırmaları, öğrencilerin öğrenmesi ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmesine devamlı olarak olanak sağlayan bir süreçle ilgili profesyonel gelişim modelidir. Dick (1993, 2002) eylem araştırması, eylem (değişim, gelişim) ve araştırma (anlama, bilgi) kavramlarının aynı zamanda başarıya ulaşmasını sağlayan esnek ve spiral bir süreçtir. Eylem araştırması daha bilinçli değişime ve bu değişimden haberdar olmaya izin verir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma 2014-2015 Eğitim öğretim yılı güz döneminde Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir merkez ortaokulunda yapılmıştır. Araştırmaya ortaokul 8. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci katılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada tam yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formunun hazırlanma aşamasında ilgili literatür taraması yapılmış ve maddelerin ham hali oluşturulduktan sonra alan uzmanı görüşü alınmıştır. Görüşme formunun son halinin verilmesi için Türkçe dil uzmanı tarafından maddeler yapısal ve anlamsal olarak incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Tam yapılandırılmış görüşme formu açık uçlu 5 maddeden oluşturulmuştur. Ön değerlendirmeye yönelik görüşme yapılmadan önce araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmaya yönelik motivasyonlarını artırmak için ön görüşmeler yapılmıştır. Bu şekilde araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği yüksek verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından öğrencilerle birebir uygulanmıştır. Bu uygulama şekli hem ön değerlendirmede hem de son değerlendirmede yapılmıştır.

2.3. Veri Analizi

Görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizin güvenilirliğinin sağlanması için üç alan

uzmanı verileri değerlendirmiştir. Alan uzmanların görüşleri arasında uyum olma durumunun belirlenmesi için ilişki değerleri incelenmiştir. AU (Alan Uzmanı)1 ile AU2 arasında .82, AU1 ile AU3 arasında .78 ve AU2 ile AU3 arasında .85 korelasyon değerinin olduğu görülmüştür. Elde edilen korelasyon değerlerine göre alan uzmanlarının görüşleri arasında pozitif ilişki olduğu yani hem fikir oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen sonuçlara göre görüşme formundaki maddelere birden fazla görüş ve yargı içeren ifadelerin söylenmesi nedeniyle tablolarda verilen frekans değerlerinden araştırma grubundaki kişi sayısından fazla frekans değeri kullanılmıştır.

3. BULGU VE YORUMLAR

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Etkinliklerin öğrencilerin vefa tanımına ilişkin görüşlerine etkisi Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Etkinlikler Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Vefa Tanımına İlişkin Görüşleri

<i>ETKİNLİKLER ÖNCESİ</i>				<i>ETKİNLİKLER SONRASI</i>		
<i>S.N.</i>	<i>İfadeler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>İfadeler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Saygılı olmaktır	8	40	Karşılıksız (çıkar beklemeden) sevgi	12	60
2	Yardımlaşmaktır	5	25	İyiliği karşılıksız bırakmamak/unutmamak	9	45
3	Duyarlı olmaktır	3	15	(Yapılan iyiliğe/iyilik yapan kişiye) saygı duymak	6	30
4	Sorumluluktur	2	10	Unutmadığını göstermek	4	20
5	Dürüstlüktür	2	10	Karşılıksız iyilik yapmak	2	10
6	Vicdanlı olmaktır	2	10	Fedakârlıkta bulunma	2	10
7	Kendini ifade etmedir	1	5	İnsanlar arasındaki sevgi bağının unutulmaması	1	5
9	Fedakârlıktır	1	5			
10	Hoşgörülü olmaktır	1	5			

11	İyi davranmaktır	1	5
12	Yararı dokunan kişiye saygı göstermektir	1	5
13	Nankörlüğün (iyilikbilmez) tersidir	1	5
14	Hatır sorma, Unutmama, Özel günlerini kutlamadır	1	5
15	Sadık olmadır	1	5

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, etkinlikler öncesi tüm öğrencilerin vefayı olumlu bir özellik olarak gördükleri dikkat çekmektedir. Vefa değerini tanımlarken öğrencilerin % 40’nın daha çok “saygılı olma” kavramına vurgu yaptığı görülmektedir. Burada yer alan saygı kavramı vefa değeri kapsamına giren saygı olmaktan çok öğrencilerin vefayı saygıya eş tutması şeklinde anlaşılmaktadır. Sadece bir yerde yararı dokunan kişiye saygı göstermek ifadesi doğru bir şekilde yer almıştır. Öğrencilerin %25’inin vefayı tam yansıtmasa da vefanın kapsamına giren “yardımlaşma” kavramına da vurgu yaptıkları görülmektedir. Bunun yanında daha az sıklıkla vurgulanan ve öğrencilerin % 5’inin vefayı daha iyi ifade eden, hatır sorma, unutmama, özel günleri kutlama, sadık olma ve % 5’inin vefanın zıttı olarak ele alabileceğimiz nankörlüğün (TDK: iyilikbilmez) tersi kavramları görüşler arasında yer almıştır. Öğrencilerin vefayı tam olarak tanımlayamadıkları, çok azının vefanın kapsamına giren kavramları vurguladığı fark edilmiştir. Bu yargıyı destekleyen öğrencilere ait bazı ifadeler şu şekildedir: **Ö3** “Bir soruna, ailemize veya arkadaşlarımıza karşı duyarlı olma”; **Ö5** “Vefa demek yardımlaşmak demek, saygı demek, sorumluluk demek”; **Ö14**: “Bence vefa bir insana hoşgörülü ve saygılı davranmak, iyi durumda olmayan insanlara yardım etmek.” **Ö19**: “Vefa bize yararı dokunmuş birine karşı saygı göstermektir. Örneğin yıllar sonra yolda gördüğümüz öğretmenimize selam vermek ve onunla konuşmak bir vefa örneğidir. Bu yönüyle bence nankörlüğün tam tersidir.” **Ö21**: “Vefa, yakında veya uzakta olan tanıdığın hatırını sorma, onu unutmama veya onun özel günlerini kutlama, ona değer verdiğinin göstergesidir.” Etkinlikler sonrası vefa değerini tanımlarken öğrencilerin daha az sayıda ama vefanın kapsamına giren ifadelere yer verdikleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin % 60’ının daha çok vefanın tanımında yer alan “karşılıksız sevgi” kavramına vurgu yaptığı görülmektedir. Bunun yanında sıklıkla iyiliği karşılıksız bırakmama/unutmama, yapılan iyiliğe ya da yapan kişiye saygı duyma, unutmadığını gösterme kavramları

da öğrenci görüşleri arasında yer almıştır. Bu yargıyı destekleyen öğrencilere ait bazı ifadeler şu şekildedir: **Ö2:** “Yapılan iyilikleri unutmaz, yakınlarının vs. hatırlarını sorar.” **Ö3:** “Birini unutmadığım göstermektir vefa, illa bize iyilik yapmış olması gerekmez. Biz her şekilde ne olursa olsun onu hatırlamalıyız.” **Ö8:** “Vefa bize yapılan iyiliği karşılıksız bırakmamak, teşekkür etmek, karşılıksız sevmek.” **Ö12:** “Bana göre vefa bir iyiliğe karşı duyulan büyük saygı, örneğin gazilerimiz.” **Ö18:** “Bana göre vefa karşılıksız sevgidir. Hiçbir şey beklemeden, istemeden onun için canını bile verebilmektir.”

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Etkinliklilerin öğrencilerin vefa değerine sahip öğrencilerin taşıması gereken özelliklere ilişkin görüşlerine etkisi Tablo 2’de sunulmuştur

Tablo 2. Etkinlikler Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Vefa Değerine Sahip Öğrencinin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

<i>ETKİNLİKLER ÖNCESİ</i>				<i>ETKİNLİKLER SONRASI</i>		
<i>S.N.</i>	<i>İfadeler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>İfadeler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Saygılı	11	55	(Yapılan iyiliğe/ yapan kişiye) Saygılı	11	55
2	Yardımsaver	8	40	Yapılan iyilikleri unutmayan	8	40
3	Duyarlı	5	25	Sevgi taşıyan/gösteren	5	25
4	İyi biri	4	20	Yardımsaver	4	20
5	Hoşgörülü	4	20	Sorumluluk sahibi	4	20
6	Sorumluluk sahibi	4	20	Duyarlı	3	15
7	Dürüst	4	20	Dürüst	3	15
8	Merhametli	3	15	İyi bir insan	2	10
9	Sevgi sahibi	2	10	İyiliksever	2	10
10	Çözüm üretici	2	10	Karşılıksız seven	2	10
11	Fedakâr, gururlu	1	5	Gerçekçi	1	5
12	Azimli, kararlı, ileri görüşlü	1	5	Hatır soran	1	5
13	Güvenilir, güler yüzlü	1	5	Anmayı bilen	1	5

14	Üstün	1	5	Yapılan iyiliği görmezlikten gelmeyen	1	5
15	Vicdanlı	1	5	İnsanlara önem veren	1	5
16	Hayırlı, özgüvenli	1	5	Duygusal	1	5
17	Hatır soran	1	5	İyi kötüyü ayırt edebilen	1	5
18	Sadık	1	5	Ziyaret eden	1	5
19				Merhametli	1	5

Tablo 2’de yer alan bulgular değerlendirildiğinde, etkinlikler öncesi tüm öğrencilerin vefa değerine sahip bir kişinin olumlu özellikler taşıması gerektiğini vurguladıkları dikkat çekmektedir. En çok tekrar eden özellik “saygılı” olma özelliği olduğu görülmektedir. Öğrencilerin vefayı saygıya eş tuttukları bu alt problemde de anlaşılmaktadır. Bunun yanında vefanın kapsamına giren ama vefayı tam yansıtmayan yardımsever kavramı gene saygı kavramının ardında yer almıştır. Ayrıca öğrenci görüşleri arasında vefalı bir öğrencinin özelliği olarak hatır soran, sadık ifadeleri daha az sıklıkla vurgulanan görüşler arasında yer almıştır. Öğrenciler vefayı taşıyan kişinin olumlu özellikler taşıması gerektiğini bilmekte fakat özelliklerini tam olarak açıklayamamaktadırlar. Bu yargıları destekleyen öğrencilere ait bazı ifadeler şu şekildedir: **Ö3:** “*Duyarlı olmalı, yardımsever olmalı, iyi biri olmalı, sorunlara karşı çözüm üretmeyi bilmeli, saygılı olmalı, azimli ve karalı olmalı, ileri görüşlü olmalı*”; **Ö4:** “*Duyarlılık, saygı, sevgi, hoşgörü gibi özelliklere sahip olmalıdır*.” **Ö7:** “*Saygılı, üretken, yardımsever, iyi kalpli, yalancı olmayan, bütün davranışların onda bulunması*.” **Ö14:** “*Öncelikle içinde sevgi olmalıdır. İnsanlara sevgili ve saygılı davranmasını bilmelidir. Yardımsever ve hoşgörülü olmalıdır*.” **Ö17:** “*Bence vefa değerini taşıyan öğrenci bir öğrencinin sorumluluklarını yerine getirmesi ve saygılı olmasıdır. Benim düşüncem böyle bence vefa sorumluluk anlamına geliyor*.” Etkinlikler sonrası en çok tekrar eden özelliğin tekrar “saygılı” olma özelliği olduğu dikkat çekmektedir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin bir gazimizin başından geçen hikâyesinin etkisinde kalmaları olduğu şu ifadelerle anlaşılmaktadır: **Ö17:** “*önce saygılı olmalıyız. Çünkü vefa değeri saygıyı da kapsar. Şehitler ve Muharip gaziler Derneğine gittiğimizde Kıbrıs gazisi bize otobüste bir gencin “benim için mi gazi olmuş.” dediğini söyledi. İşte bu saygısızlık aynı zamanda vefasızlık örneğidir. Çünkü onlar Kıbrıs’taki Türkleri kurtarmak için oraya gittiler ve soydaşlarımızı kurtardılar*”. Bunun yanında öğrencilerin büyük çoğunluğun vefanın kapsamına giren kavramlara vurgu yaparak “yapılan iyilikleri unutmayan, sevgi taşıyan/gösteren, yardımsever” özelliklerini sıklıkla yer verdikleri görülmekte-

dir. Yani öğrencilerin büyük çoğunluğu vefalı bir insanın taşıması gereken özellikleri ifade edebilmektedirler. Bu yargıyı destekleyen öğrencilere ait bazı ifadeler şu şekildedir: **Ö13:**“İnsanların yaptığı küçük bir iyiliğe bile minnettar kalır. Onlara karşı sevgisini, saygısını her fırsatta bildirir. Yapılan iyiliği karşılıksız bırakmaz.” **Ö18:**“1- karşısındaki kişilere daima saygılı, 2- dürüst, 3- herkesi karşılıksız seven kişi”. **Ö19:**“Sorumlu, duyarlı, sevgi dolu olmak, temiz kalpli olmak, kalbindeki o saflığı herkese yaymak, paylaşmayı seven olmak gerekir.” **Ö20:** “Yardımsever olması, kalbinde sevgi ve merhamet olması, yapılan iyilikleri unutmaması, saygılı olması.”

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Etkinliklerin öğrencilerin kimlere/nelere vefalı davranılması gerektiğine ilişkin görüşlerine etkisi Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Etkinlikler Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Kimlere/Nelere Vefalı Davranılması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

<i>ETKİNLİKLER ÖNCESİ</i>				<i>ETKİNLİKLER SONRASI</i>		
<i>S.N.</i>	<i>İfadeler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>İfadeler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Aileme (anne, baba, kardeş)	10	50	Aileme (anne, baba, kardeş)	14	70
2	Akrabalarım.	6	30	Şehitlerimize	9	45
3	Hayvanlara	6	30	Gazilerimize	8	40
4	Öğretmenlere	4	20	Öğretmenlere	6	30
5	Çevremdekilere	4	20	Arkadaşlarıma	6	30
6	Arkadaşlarıma	3	15	Üzerimizde emeği olanlara	5	25
7	Yaşlılara	3	15	Okul/belediye hizmetlilerine	4	20
8	Tüm insanlara	2	10	Bizi düşünenlere/bize iyilik edenlere	3	15
9	Yardıma muhtaç insanlara	2	10	Askerlerimize	3	15
10	Vefalı olduğuma emin değilim	2	10	Yaşlılara	2	10
11	Doğaya	2	10	Herkese	2	10
12	Komşularıma	1	5	Çevremdekilere	2	10

13	Çevre sorunlarına	1	5	Sevdiklerime	2	10
14	Dünya sorunlarına	1	5	Büyüklere	1	5
15	Gençlere	1	5	Kitaplara	1	5
16	Küçüklere	1	5	Atatürk'e	1	5
17	Büyük suç işlememiş olanlara	1	5	Polislere	1	5
18	Yardıma muhtaç insanlara	1	5	İyilik yapan herkese	1	5
19				Küçüklerimize	1	5
20				Kendimize	1	5
21				Maden işçilerine	1	5
22				İnsan olan insana	1	5
23				Hayvanlara	1	5
24				Bitkilere	1	5
25				Yardıma muhtaç olanlara	1	5

Tablo 3'te yer alan verilere göre etkinlikler öncesi öğrencilerin özellikle ailelerine karşı vefalı, ailesinden sonra da akrabalarına, hayvanlara, öğretmenlere, çevresindekilere karşı bir vefa duygusu içinde oldukları sıklıkla vurgulanmaktadır. Öğrencilerin çoğunun olumlu özellikler taşıyan kişilere vurgu yaptığı görülmektedir. Ancak öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi sadece vefanın olumlu bir özellik olarak bilinmesi ve o nedenle de olumlu özellikler taşıyan kişilere vefalı davranılması gerektiği düşüncesinde oldukları görülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin olumlu özellik taşıdığını söyleyebileceğimiz hayvan ve doğa kavramlarını da vurgu yaptığı dikkat çekmektedir. Bu ifadeleri destekleyen öğrencilere ait bazı ifadeler şu şekildedir: **Ö1:** "Öğretmenlerime ve çevremdeki kişilere vefalıyım. Yakın çevreme de vefalıyım. Aileme vefalıyım." **Ö10:** "Çevreme, anneme, kardeşime, hayvanlara, her şeye karşı vefalıyım." **Ö19:** "Öğretmenlerime, arkadaşlarıma karşı vefalıyım. Ayrıca bence vefa sadece insanlara karşı olmamalıdır. Doğaya karşı da vefalı olmalıyız. Çünkü biz her şeyimizde doğaya bağlıyız." Etkinlikler sonrası öğrencilerin tekrar ailelere karşı vefalı olunması gerektiğini çok sıklıkla vurguladıkları görülmektedir. Aileden sonra da şehitler, gaziler, öğretmenler arkadaşlar da sıklıkla vurgulanan ifadeler arasında yer almaktadır. Öğrenci görüşleri derinlemesine incelendiğinde öğrencilerin çoğunun en çok vurguladıkları aile kavramı da dahil vefalı davranılması gereken kişi/şeylere anlam yükledik-

leri, yani kendilerine iyiliği dokunan, üzerlerinde emeği olan, kendilerine hizmet eden kişilere vefalı olunması gerektiğini vurguladıklarını görmekteyiz. Bu ifadeleri destekleyen öğrencilere ait bazı ifadeler şu şekildedir: **Ö4:** “Şehitlerimize, akrabalarımıza, gazilerimize, ailemize, komşularımıza, bizim için hizmet veren belediye işçilerine, okul hizmetlilerine.” **Ö6:** “Bizler için çaba gösteren, bizleri düşünen, emekleri olan insanlara.” **Ö14:** “Bizim için canını feda eden askerlere. Hasta olduğumuzda sabaha kadar yanımızda bekleyen annelere ve hiç yılmadan bizi okutan öğretmenlere.”

3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Etkinliklerin öğrencilerin vefanın insan ilişkilerindeki önemine ilişkin görüşlerine etkisi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Etkinlikler Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Vefanın İnsan İlişkilerindeki Önemine İlişkin Görüşleri

S.N.	ETKİNLİKLER ÖNCESİ		ETKİNLİKLER SONRASI			
	İfadeler	f	%	İfadeler	f	%
1	İnsan ilişkilerini sağlamlaştırdığı için	12	60	İnsan ilişkilerini sağlamlaştırdığı için	9	45
2	İyi bir insan olunması gerektiği için	3	15	Sevginin oluşmasını sağladığı için	6	30
3	Saygı için	3	15	Saygıyı göstermek için	5	25
4	İnsanlara yardım etmek için	1	5	İyiliğin unutulmaması için	4	20
5	Sorunların büyümemesi için	1	5	Karşılıksız sevgiyi göstermek için	3	15
6	İnsanın karakterini belirlediği için	1	5	Yardımlaşmayı sağladığı için	2	10
7	Duyarlı olabilmek için	1	5	İçimizde vefa duygusu olduğu için	1	5
8	Dürüst olmak için	1	5	Duyarlı olabilmek için	1	5
9	Hoşgörülü olmak için	1	5	Sorumluluk sahibi olabilmek için	1	5
10	Toplumun mutluluğu için	1	5	Duygusal olabilmek için	1	5

11	Yaşamın güzel olabilmemesi için	1	5	Başkalarına örnek olabilmek için	1	5
12	Sorumlu olabilmek için	1	5			
13	Sevilmek ve iyi davranılmak için	1	5			

Tablo 4'te yer alan verilere göre, etkinlikler öncesi öğrencilerin %60'ı vefanın insan ilişkilerini sağlamlaştırdığı görüşündedir. Bunun yanı sıra vefa değerinin önemi üzerine öğrencilerin görüşleri arasında orta sıklıkla vefanın iyi bir insan olunması gerektiği için ve saygılı olmak için ifadeleri de vurgulanmaktadır. Öğrencilerin tamamının vefanın insan ilişkilerini olumlu etkilediğini vurguladıkları dikkat çekmektedir. Bu yargıları destekleyen öğrencilere ait bazı ifadeler şu şekildedir: **Ö2:** “Önemlidir, çünkü bu duygu her insanda olursa toplumda birlik daha fazla olur. İnsanlar birbirleriyle daha iyi anlaşır. Birbirini anlar. O duygu gelişmelidir.” **Ö6:** “Vefalı olursak insanlar arasındaki ilişkiler daha kuvvetli olur. Daha iyi anlaşırız.” **Ö14:** “İnsan ilişkilerinde vefa olmasa hoşgörür çok olmaz. İnsanlar acımasız davranırlar. İçlerinde acıma duygusu olmaz ve vefasız bir toplum mutlu olamaz.” **Ö20:** “Önemlidir çünkü insan ilişkileri bir cama benzer çok kırılırdır, narindir, alıngandır. Bu nedenle insan ilişkilerinin kırılma olmaması için insanların birbirine alınmaması için vefa çok ama çok önemli bir kavramdır.” **Ö22:** “İnsanlar arasında vefa çok güçlü bir duygudur. İnsanları birbirine bağlar.” Etkinlikler sonrası öğrencilerin çoğunluğu tekrar vefanın insan ilişkilerini sağlamlaştırdığı görüşünde oldukları dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra vefa değerinin önemi üzerine öğrencilerin görüşleri arasında sıklıkla vefanın sevginin oluşmasını sağladığı için, saygıyı göstermek için, iyiliğin unutulmaması için ifadeleri de yer almaktadır. Etkinlikler öncesi ve sonrası öğrencilerin tamamının vefanın insan ilişkilerini olumlu etkilediğini vurguladıkları fakat öğrencilerin ifadeleri derinlemesine incelendiğinde etkinlikler sonrasında öğrencilerin vefanın kapsamına giren “sevgi, saygı, unutmama” ifadelerine daha fazla sıklıkla yer verdikleri dikkat çekmektedir. Bu yargıları destekleyen öğrencilere ait bazı ifadeler şu şekildedir: **Ö2:** “İnsan ilişkilerinde vefa önemlidir. Çünkü vefa sevginin, iyiliğin unutulup unutulmaması için önemlidir. Vefalı insan sevgiyi unutmaz.” **Ö4:** “İnsan ilişkilerinde vefa önemlidir. Çünkü bir ilişkide vefa olmazsa o ilişki sağlam olmaz. Nasıl bir binanın temeli olmazsa yıkılırsa bu da böyledir.” **Ö10:** “Vefa olmazsa toplumda kaynaşma, yardımlaşma, minnettarlık duygusu gelişmez. Herkes bir çıkar içinde olur.” **Ö16:** “Vefa önemlidir. Çünkü bize yapılan iyilikleri unutmamak için annemizin babamızın iyilikleri unutmamak için vefa önemlidir.”

3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Etkinliklerin öğrencilerin vefa değeri nasıl kazandırılmalı hususuna ilişkin görüşlerine etkisi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Etkinlikler Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Vefa Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri

<i>S.N.</i>	<i>İfadeler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>İfadeler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Yaşayarak	5	25	Öğrenilmez, içimizde vardır	4	20
2	Evde/aileden	3	15	Sevgi değeri ile	3	15
3	Yardımlaşarak	3	15	Saygı duyarak	3	15
4	Vefa öğrenilmez, vefa insanın içinde vardır	2	10	Ziyaretler ile	2	10
5	Kişileri model alarak	2	10	Anlamını öğrenerek	1	5
6	Tam anlamını/ tanımını bilerek	2	10	Konuşarak, drama izletilerek	1	5
7	Merhamet sahibi olarak	2	10	Yaptığı iyiliklere ve yardımlaşma mutluluğuna bakarak	1	5
8	Her ayın konusunu takip ederek	1	5	Önem vererek	1	5
9	Okulda	1	5	Anne babamızın ve öğretmenimizin şehitlerimizden bahsetmesiyle	1	5
10	Sorumluluklarımızı bilerek	1	5	Karşılıklı vefa hissederek	1	5
11	Anketler yaparak	1	5	Okuyarak	1	5
12	Projeler ile	1	5	Kalp kırmayarak	1	5
13	İnsanları tanıyarak	1	5	Fedakarlık yaparak	1	5
14	Hayattan, insanları severek	1	5	Film izleterek	1	5
15	Vefa haftası kutlayarak	1	5	Birine bağlı kalarak	1	5
16	Bir kişiyi kaybedince	1	5	Slayt izleterek, teşekkür ileterek	1	5
17	İnsanlarla konuşmaya başlayarak	1	5	Anne/baba olduğumuzda	1	5
18	Drama/tiyatroyla	1	5	Yaşayarak, göstererek, unutmuyarak	1	5

Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde, vefa değerinin nasıl öğrenileceği noktasında öğrenci görüşlerinin %25'inin yaparak yaşayarak öğrenme modeli üzerinde durduğu, ardından vefa değerinin aile tarafından kazanılabileceği, yardımlaşarak, vefalı insanları model alarak, vefanın tam anlamını bilerek ve merhamet sahibi olarak öğrenilebileceği vurgulanmaktadır. Bu ifadeleri destekleyen bazı ifadeler şu şekildedir: **Ö2:** *Vefa bence yaşayarak öğrenilir. Çünkü o duygunun oluşması için bir olayı yaşamalıyız.* **Ö3:** *Yardımlaşarak, okulda, evde gördüğümüz eğitimle, çevreye karşı sorumluluklarımız öğrenerek, vefanın tam anlamını anlayarak, vefa değeri öğrenilir.* **Ö11:** *Çevremizdeki kişilerden görenek, öğrenerek.* **Ö19:** *Afış yapalım, halkı bilinçlendirelim vs diyemeyiz. Çünkü bence vefa insanın içinde olmalıdır. Çok küçük yaşlarda çocuk bunu öğrenmelidir. Ancak zaten herkes vefayı bilir. Sorun bilmekte ya da öğrenmekte değildir. Sorun bunu uygulamaya geçirmektir.* **Ö20:** *Bence vefa değeri yapılarak öğrenilir. Vefa davranışında bulunan bir kişiden öğrenebiliriz. Vefa öyle kolay öğrenilebile bir şey değildir.* Etkinlikler sonrasında vefa değerinin nasıl öğrenileceği noktasında öğrenci görüşlerinin çeşitlendiği orta sıklıkta öğrenilmeyen içimizde olan bir olgu olduğu, sevgi ve saygı değeri ile verilmesi gerektiği, ziyaretler ile öğretilebileceği bahsedilen öğrenci görüşleri arasında yer almıştır. Bu ifadeleri destekleyen bazı ifadeler şu şekildedir: **Ö10:** *İlk önce sevgi öğretilmelidir. Sevgi olmadan hiçbir şey olmaz. Ancak taşlaşmış kalpler içine sevgiyi alamaz. Vefa değeri de taşlaşmış kalplere sığmayacak kadar büyüktür. Karşılıksız sevgiyi insanlara yaşadıkları öğretir.* **Ö17:** *Bence vefa öğrenilmez. Vefa insanın içinde olan doğuştan gelen bir özelliktir. Örneğin hiç vefa denen bir kavramı bilmemek bile vefalı olmaya çalışırız. Ancak bazen de insanın içinde vefa olur. Ancak bunu dışarı çıkarmakta güçlük çeker, o zaman öğretmenimizin öğretmesiyle kişi vefalı olur.* **Ö18:** *Bizi karşılıksız seven insanları ziyaret ederek, bunlarla ilgili slâytlar izleyerek, onlara teşekkürlerimiz ileterek öğrenebiliriz. Ama bir insanın içinde yoksa öğrenmesi mümkün değildir.*

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1.Sonuç ve Tartışma

Birinci alt problem olan “Etkinliklerin öğrencilerin vefa tanımına ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır?” ele alındığında öğrencilerin vefayı tam olarak tanımlayamadıkları, çok azının vefanın kapsamına giren kavramlara vurgu yaptığı görülmektedir. Etkinlikler sonrasında ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun vefanın kapsamına giren kavramlara sık sık yer verdikleri görülmektedir. Yani yapılan etkinlikler öğrencilerin vefa tanımına yönelik görüşlerine olumlu etki etmiştir.

İkinci alt problem olan “Etkinliklerin öğrencilerin vefa değerine sahip öğrencilerin taşıması gereken özelliklere ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır? Ele alındığında, öğrencileri vefayı taşıyan kişinin olumlu özellikler taşıması gerektiğini bilmekte fakat özelliklerini tam olarak açıklayamamakta oldukları dikkat çekmektedir. Etkinlikler sonrasında ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun vefalı bir insanın taşıması gereken özellikleri ifade edebilmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca etkinlikler öncesinde bahsedilen özelliklere etkinlikler sonrasında anlam yükledikleri de öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Yani etkinlikler öğrencilerin vefa değerine sahip bir öğrencinin sahip olması gereken özelliklerine ilişkin görüşlerine olumlu etki etmiştir

Üçüncü alt problem olan “Etkinliklerin öğrencilerin kimlere/nelere vefalı davranılmasına ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır?” ele alındığında öğrencilerin çoğu olumlu özellikler taşıyan kişilere vurgu yaptığı ancak öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi sadece vefanın olumlu bir özellik olarak bilinmesi ve o nedenle olumlu özellikler taşıyan kişilere vefalı davranılması gerektiği düşüncesinde oldukları görülmektedir. Etkinlikler sonrasında ise öğrenci görüşleri derinlemesine incelendiğinde öğrencilerin çoğunun en çok vurguladıkları aile kavramı da dahil kendilerine iyiliği dokunan, üzerlerinde emeği olan, kendilerine hizmet eden kişilere vefalı olunması gerektiğini vurguladıklarını görmekteyiz. Yani etkinliklerin, öğrencilerin vefalı olunması gereken kişiler/şeyler ilişkin görüşlerine olumlu yönde etkiledikleri; etkinlikler öncesi ve sonrası vurgulanan kişi/şeyler çok değişmese de etkinlikler sonrası öğrencilerin bu kişi/şeylere “hizmet eden, emeği bulunan, iyilik eden” anlamlarını yükledikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca Tablo 3’te yer almayan ve çalışma grubundaki bir öğrencinin ifadesiyle “*Bizim için canını feda eden askerler*” olarak anlamlandırılan gazi ve şehitlerimize Tablo 8’de sıklıkla vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle vefa değerini kişi/şey bazında kazandırmak için her birine yönelik etkinlikler yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Dördüncü alt problem olan “Etkinliklerin öğrencilerin vefanın insan ilişkilerindeki önemine ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır?” ele alındığında etkinlikler öncesi ve sonrası öğrencilerin tamamının vefanın insan ilişkilerini olumlu etkilediğini vurguladıkları fakat öğrencilerin ifadeleri derinlemesine incelendiğinde etkinlikler sonrasında öğrencilerin vefanın kapsamına giren “sevgi, saygı, unutmama” ifadelerine daha fazla sıklıkla yer verdikleri dikkat çekmektedir. Yani etkinlikler öğrencilerin vefanın insan ilişkilerinde önemine ilişkin görüşlerine olumlu etki etmiştir.

Beşinci alt problem olan “Etkinliklerin öğrencilerin vefa değeri nasıl kazandırılmalı hususuna ilişkin görüşlerine etkisi nasıldır?” ele alındığında öğrenci görüşlerinin %25’inin yaparak yaşayarak öğrenme modeli üzerinde durduğu, ardından vefa değerinin aile tarafından kazanabileceği, yardımlaşarak, vefalı insanları model alarak, vefanın tam anlamını bilerek ve merhamet sahibi olarak öğrenilebileceği vurgulanmaktadır. Etkinlikler sonrasında ise orta sıklıkta öğrenilmeyen içimizde olan bir olgu olduğu, sevgi ve saygı değeri ile verilmesi gerektiği, ziyaretler ile öğretilebileceği vurgulanmaktadır. Yani etkinlikler öğrencilerin vefa değerinin nasıl öğrenileceğine ilişkin görüşlerine vefanın aslında kişide bulunup çıkarılması gereken bir güç olduğu ve sevgi, saygı başta olmak üzere diğer değerlerle kazandırılması gerektiği noktasında olumlu etki etmiştir. Vefanın çok çeşitli etkinlikler ve diğer değerler ile birlikte kazandırılabilirliği görülmektedir. Etkinlikler öncesi ve sonrası yer alan tekniklerin çeşitliliğine bakarak vefa değerinin çok çeşitli yöntem ve tekniklerle kazandırılabilirliği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, etkinlikler öncesi öğrencilerin vefa değeri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları, uygulanan etkinliklerin vefa konusundaki bu bilgi düzeyi ve farkındalığı olumlu şekilde etkilediği bulunmuştur. Araştırmanın sonucu etkinliklerin değerler eğitimi olumlu yönde etkilediğine dair çalışmaların (Aktepe, 2010; Bakır-Arabacı ve Akgün, 2013) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

4.2.Öneriler

- Vefa, vefalı olunması gereken her bir kişi/şeye ilişkin etkinlikler yoluyla kazandırılmalıdır.
- Yaşayarak öğrenme modeli uygulanmalıdır.
- Herhangi bir değer kısa zamanda kazandırılmayacağı farkındalığı kazanılmalıdır.
- Vefa değerindeki gibi sevgi, saygı vb. değerleri bir bütün içinde kazandırmaya çalışmalı ve değerler arası ilişkiler öğrencilere kurdurulmalıdır.
- Öğrenciler vefalı olmaya meyillidir fakat öğretmen bunu rehberlik ederek dışarı çıkarmalıdır.
- Öğrencilerin aktif olacağı etkinlikler ile vefa değeri kazandırılmalı fakat öncelikle vefanın tam ne olduğuna dair bilgiler buldurulmalı ve öğrencilere ait tanımlar oluşturulmalıdır.

- Bu çalışma ortaokul düzeyinde yapılmıştır, diğer eğitim seviyelerinde de yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., “Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi”, **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (ed.) Bayram Tay ve Adem Öcal, Pegem Akademi, Ankara, 2008.

AKTEPE, V., **İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Yardımseverlik” Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi Ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.

AKTEPE, V., **Etkinlik Temelli Değer Eğitiminin Öğrencilerin Yardımseverlik Tutumlarına Etkisi**, Researcher: Social Science Studies , S 3, 2015.

ALADAĞ, S., “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişsel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi” **TSA**, S 1, 2012.

ARI, K. - ÇAVUŞ, H. - SAĞLIK, N., “İlköğretim 6. Sınıflarda Geometrik Kavramların Öğretiminde Etkinlik Temelli Öğrenimin Öğrenci Başarısına Etkisi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 2010.

BAKER, C.R. - LOGAN, L.B., “Using Action Research to Promote Increased Academic Success For Educationally Disadvantaged Students”, **Global Perspectives on Accounting Education**, V 3, 2006.

BAKIR-ARABACI, İ. - AKGÜL, T., “Elazığ İlinde Uygulanan Etkinlik Temelli Değer Öğretimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 11- 25, 2013.

CAMCI, E., **Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Becerilerine ve Öğrenme Sürecine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman, 2012.

DICK, B., A Beginner’s Guide to Action Research, **Arcs Newsletter**, (Vol. 1, No. 1), 1993.

DICK, B., **Action Research: Action and Research**, 2002, [On line], <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/aandr.html> (14.06.2010).

ELBİR, B. - BAĞCI, C., “Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi” **Turkish Studies**, Volume 8/1, 2013.

GUSKEY, T.R., “Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development”, **Educational Leadership**, 59:6, 2002.

KURT, O. - TEKİN-İFTAR, E., “A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism”, **Topics in Early Childhood Special Education**, 28, 2008.

KÜPÇÜ, A. **Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaşımının Orantısız Akıl Yürütmeye Dayalı Problem Çözme Başarısına Etkisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2008.

MEB, **İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2009.

ÖZEN, Y. - GÜLERYÜZ, K. - BULUT Ö. H. “İlköğretim 1–3 Sınıf Hayat Bilgisi, 4–5 Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerler ve Değerler Eğitiminin İncelenmesi” **Journal of Research in Education and Teaching**, C 1, S 4, 2012.

RAWLINSON, D. - LITTLE, M., “Improving student learning through classroom action research”, **Florida Department of Education**, Tallahassee, Author, 2004.

ŞENGÖREN, S.K., **Optik Dersi Işıқта Girişim ve Kırınım Konularının Etkinlik Temelli Öğretimi: İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Etkilerinin Araştırılması**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2006.

TDK, **Vefa'nın Tanımı**, 2015, Büyük Türkçe Güncel Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54129023c65ea8.23175399 adresinden 18 Şubat 2015 tarihinde erişilmiştir.

UŞUN, S. - GÖKÇEN, E., “İlköğretim İkinci Kademedede Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi”, **International Online Journal of Educational Sciences**, 2, 2010 .

YAMAN, E., **Değerler Eğitimi**, 2. Baskı, Akçağ Yayınları, Ankara, 2012.

KUTADGU BİLİG'İN SUÇ İŞLEME MOTİVASYONUNA OLUMSUZ ETKİ YAPABİLECEK DEĞERLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Yusuf SÖYLEMEZ*
H. Ahmet KIRKKILIÇ**
Oğuzhan SEVİM***

ÖZET

Türkçe Sözlük'te "Çoğunlukla aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih, duygu, ülkü, gelenek ve görenek birliği olan insan topluluğu, ulus" olarak tanımlanan millet, ancak sahip olduğu değerler ve bu değerlerin nesillere aktarılmasıyla bir yığın olmaktan çıkıp kendine mahsus özellikleri olan bir yapıya kavuşabilir. Bu yapıda her birey sahip olduğu değerlerle hayatı algılayabilecek; her türlü suç ve sapmadan azami derecede uzak, toplumun normlarına uygun tutum ve davranışlar geliştirebilecektir.

Bu amaçla, daha önce geliştirilmiş değer sınıflamaları (M. Rokeach'ın, Schwartz'ın, Akbaş'ın Değer Sınıflaması) incelenmiştir. Bu sınıflamaların içinden sevgi (UNESCO tarafından 1990 yılının "Yunus Emre Sevgi Yılı" olarak kutlanması ve evrensel bir değer olmasından), saygı değerleri belirlenerek alınmıştır. Ayrıca bu iki değere Türk ve İslam toplumlarında önemli bir yere sahip olan sabır, tevekkül, kanaat ve şükür değerleri eklenerek bir değerler listesi oluşturulmuştur. Ardından Türk edebiyatının ilk öğüt kitabı, siyasetnamesi, didaktik mesnevisi ve alegorik bir eser olması

* Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

** Profesör Doktor, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı

*** Yardımcı Doçent Doktor, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı

bakımından insani değerlerin yeniden inşası hususunda yapılacak olan bu çalışma için uygun değerleri içerebileceği varsayımıyla Yusuf Has Hacıp'in "Kutadgu Bilig" adlı eseri örneklem olarak seçilmiştir.

Toplumsal normlar çerçevesinde öngörülen kabul edilebilirlik sınırları dışına taşan her türlü davranış sapma terimiyle; kanunlarda açıkça yasaklanan ve karşılığında bir ceza öngörülen her türlü eylem suç terimiyle karşılanır. Uzmanlar, suçun işlenebilmesi için suç güdüsünün ve suç şartlarının olması gerektiği vurgulamışlardır. Bu sebeple, TÜİK'in internet sitesi "tuik.gov.tr"den Türkiye'de işlenen suçlarla ilgili oranlar alındı ve bahsi geçen değerlerin kazandırılmasıyla suç işleme motivasyonunun düşmesine etki edebilecek olanlar eşleştirilmiştir.

Çalışma betimsel araştırmaya uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yazılı materyallerin incelenmesinde kullanılan doküman incelemesi metoduna başvurulmuştur. Önceden doküman incelemesiyle elde edilen verilerin sistematik bir biçimde ortaya konulması ve yorumlanması amaçlandığı için veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilere ilişkin bir çerçeve oluşturma, temaların belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasından sonra araştırmanın sonuçları ortaya konulmuştur. Kutadgu Bilig'de yer alan sevgi, saygı, sabır, tevekkül, kanaat ve şükür değerlerini içeren beyitlerin günümüz insani değerlerinin inşasında ve suç işleme motivasyonunun düşürülmesinde nasıl yardımcı olabileceği konularında önerilerde bulunulmuştur.

Yapılan bu çalışmanın -Kutadgu Bilig adlı eserin özelliklerinden dolayı- insani değerlerin yeniden oluşturulması sürecinde araştırmacı ve eğitimcilere bir kılavuz olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değer Eğitimi, Kutadgu Bilig, Türkiye'de Suç Oranları, Suç İşleme Motivasyonu.

GİRİŞ

Kültürel yaşamın temel yapı taşlarından biri olan değerler, insanların kararları ve sosyal sistemin değişip gelişmesinde önemli etkiye sahiptir. Birey ve sosyal grupların davranışlarına yön veren ilkeler bütünü olan değerler üzerinde bir uzlaşma olmadan sosyal sistemin varlığından söz edilemez. Değerler, bireylerin düşünce, davranış ve eylemlerinde birer ölçüt olarak ortaya çıkar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesini oluşturur. Bireyler, içinde yaşadıkları toplumun ve kültürün değerlerini genellikle benimseyip bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanarak daha iyi, daha doğru veya daha adil gibi genel yargılara varma olanağı bulurlar (Tolan, 1996: 233). Değerler bireylerin davranış şekillerine bazı hazır kalıplar sunarak toplumsal yaşayış kurallarının oluşmasında da görev alırlar.

Değer kavramı Çelikkaya (1996: 168) tarafından bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlanmıştır. Bir diğer söyleyişle değer herhangi bir davranış ya da düşüncenin iyi ve dikkate değer olduğuna olan inançtır.

Değer, Latince “kıymetli olmak, güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türemiştir. Sosyal yaşamın önemli bileşenlerinden biri olan değer, felsefe, antropoloji, psikoloji, sosyoloji ve ilahiyat gibi disiplinler tarafından ele alınmış ve her bir disiplinin çalışma alanına bağlı olarak da farklı tanımlanmıştır. Yapılan tanımlar her ne kadar birbirinden farklılık gösterse de bu tanımların ortak yönü, mahiyetinden çok, özelliğinin ne olduğu veya ne işe yaradığına dikkat çekilmesidir (Aydın, 2011: 40). Bu bağlamda değer denildiğinde bireysel ve toplumsal faydanın öncelendiği de düşünülebilir.

Değerler, toplumun sosyokültürel öğelerine anlam veren en önemli ölçütlerdir. Bu nedenle, kişi ve bu kişinin davranış örüntüleri sosyolojik incelemelerin başlangıç noktasını oluşturur. Kültürel öğeleri göz ardı eden her yaklaşım, yaşanmakta olan toplumsal süreçleri anlamaktan ve açıklamaktan uzak kalacaktır (Özensel, 2003: 220). Günümüz dünyasında bilim ve teknolojide yaşanan hızlı ilerlemeler, maddi kültürün değişmesinin yanında, manevi kültürün de değişmesine yol açmaktadır. Manevi kültürde yaşanan değişimlerden en çok etkilenen öge ise değerlerdir. Değerler, bireyleri bir arada tutan temel toplumsal bağlardır. Bu bağlarda yaşanacak bozulmalar, toplumsal yapıda önemli çözümlere yol açar. Aynı toplumda

yaşayan insanların kültürel mirası olarak da ifade edebileceğimiz değerler, önceki nesillerden sonraki nesillere aktarılarak millet olma bilincini de sağlamaya çalışır. Kültürel değerler, bir toplumu diğer toplumlardan farklı kılan temel özelliklerdir. Bu bağlamda her toplumun kendini diğer toplumlardan farklı kılan bazı temel değerlere sahip olduğu söylenebilir. O kültürü yaşayan insanlar bu temel değerler çerçevesinde yaşamlarına şekil verir ve toplumsal hassasiyetlere saygı gösterirler.

Sosyokültürel değerler insan yaşamının önemli bir yanını oluşturur. Bir değer, belirli bir insan davranışının veya yaşam amacının, bir diğerinden daha üstün olduğu yönündeki tutarlı ve derin inançtır. Değerler toplumdan topluma ve zaman içerisinde değişir. Toplumlar değerleri doğrultusunda bazı davranışların sergilenmesini takdirle karşılar. Örneğin, sadakat, sevgi, cesaret, dostluk, temizlik, saygı, dürüstlük, nezaket ve benzeri, önem verilen toplumsal değerlerdir. Değerler toplum için değerlidir, değerlere uygun davranan insanlar da toplumun gözünde değerlidir (Dökmen, 2007: 60). Sosyokültürel değerler sosyal yaşamın gerçeklerindedir ve bu değerler aynı zamanda toplumsal olabilmenin ön koşullarıdır. Sosyal yaşamın gerçeklerinden bir diğeri de bireylerin suç işleme potansiyeline sahip olmalarıdır.

Suç; törelere, ahlak kurallarına, yasalara aykırı davranış, cürüm olarak tanımlanabileceği gibi yasalarca cezası gösterilen eylem olarak da ifade edilebilir. Görüldüğü üzere çerçevesi oldukça geniş, bireyden başlayarak toplumu, toplumsal kuralları, yasaları ve bunları uygulamakla yükümlü kişi, kurum ve kuruluşları ilgilendiren bir kavramdır (Gürelli, 1973). Suç gerek işlenme gerek etki olarak bireyin ruhsal, fiziksel dünyasının bir parçası olduğu gibi aynı zamanda toplumu ilgilendiren önemli bir olgudur. Suçun kazandığı bu çok boyutluluk, aynı zamanda kompleks bir yapıda olduğunun da önemli bir işaretidir. Bu iç içe ve karmaşık yapı suç ve suçluyu hem bireysel hem toplumsal bir sorun hâline getirmekte, bu sorunun çözümünde başvurulabilecek yolların arayışında bireyin iç dünyasından toplumsal yapıya uzanan bir yelpazede değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Sosyal bir olgu olarak suçun kaynağını izaha çalışan birtakım teoriler ortaya atılmıştır. Bu teorilerden bir kısmı suç davranışının nedenini bireysel faktörler olarak görmüş, bazıları ise psikolojik, çevresel, biyolojik farklılık ve sosyolojik faktörlerde ele almıştır. Ancak multidisipliner bir olgu olan suçu tek bir faktörle açıklamanın mümkün olmadığı da gerçektir. Suçun oluşumunda bireysel, psikolojik, sosyo-ekonomik olmak üzere birçok faktör

etkili olduğundan suç olgusu bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır (Burkay, 2008).

Suçun kaynağına inme çabaları aslında “Suç nasıl önlenebilir?” sorusuna yönelik arayışların doğal sonucudur. Bu elzem soru aynı zamanda birtakım teorilerin ve bunlara bağlı olarak modellerin ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Bazı araştırmacılar suçun kendine, suçluya dönük taraflarının suçu anlama ve önleme açısından yeterli olmadığını, suçun bir de toplumsal boyutunun olduğunu ifade etmiştir. Suç işlemenin yaygın ve sıradan olduğu topluluklarda diğer etmenler değişse bile suçun devam ettiğini ifade eden araştırmacılar işin toplumsal boyutunun da göz ardı edilmemesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Genel hatlarıyla ifade edilen Kırık Camlar Teorisi, Rasyonel Tercih Teorisi, Rutin Aktiviteler Teorisi, Durumsal Suç Önleme Teorisi gibi suç önleme teorileri; Toplum Destekli Polislik, Problem Odaklı Polislik, COMPS-TAT (Compare Statistics - İstatistikleri Karşılaştırma), CPTED (Crime Prevention Through Environmental Design - Çevresel Dizayn Yoluyla Suç Önleme) gibi birtakım suç olgusuyla ilgili program/modeller geliştirilmiştir (Doğan ve Sevinç, 2011). Bu araştırmada bu teori ve modeller esas alındığı gibi bunların dışında modern yaşamın getirdiği hızlı ve tüketici yaşam tarzını, iş ve yaşam imkanlarının daha geniş olduğu yerlere göçün getirdiği kişisel ve toplumsal bunalım ve karmaşayı sorunların odak noktası olarak değerlendiren Sosyal Düzensizlik Teorisi de dikkate alınmıştır (Başibüyük ve Karakuş, 2010). Shaw ve McKay’e (1972) göre sosyal yapısı oturmuş, daha az değişken ve toplumun çoğunluğu tarafından benimsenmiş ortak değer ve normların olduğu toplumlarda suç oranları daha düşük olacaktır. Diğer taraftan, değişimin daha hızlı yaşandığı, ortak ilgi alanlarından ziyade birbiriyle çatışan ilgi ve menfaat alanlarının bulunduğu, bu nedenle de grubun çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaşma sağlanmış ortak değerlerin bulunmadığı toplumlarda suç oranları daha yüksek olarak görülecektir (Başibüyük ve Karakuş, 2010). Bireylerin menfaat çatışmalarının gün yüzüne çıktığı zaman kültürel değerler bağlamında bazı çatışmalar yaşanabilir. Günümüzde kriminolojik teoriler insanları suça iten nedenlerden çok, onları suç işlemekten alıkoyan nedenler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu bakış açısı, oto kontrol (self-control) seviyesi düşük bireylerin herhangi bir suç fırsatı karşısında oto kontrolü yüksek bireylere oranla kendilerini alıkoyma başarılarının daha düşük olacağını ifade etmektedir (Büker, 2011: 59).

Netice itibariyle bireyin suç işleme motivasyonu düşürülür, suçun işlenmesine imkan veren durumlar için gereken tedbirler alınır ve toplumda suça karşı genel bir tepki ve ahlak anlayışı yerleştirilirse suç kendiliğinden azalacak hatta ortadan kalkacaktır. Bu noktada, sosyal bilimlere özel olarak da eğitim bilimlerini ilgilendiren kısımda, değer eğitimi devreye girmektedir (Ögel, Tarı ve Yılmazçetin Eke, 2005: 29). Suç, bireylere, topluma ve kamu düzenine olan sayısız etkileriyle önüne geçilmesi gereken bir sorundur (Dolu, Uludağ, Doğutaş, 2010). Görülmektedir ki kanunların öngördüğü cezalar ve yaptırımlar, bunları sağlayacak kolluk kuvvetleri bile suç olgusu karşısında yeterli kalmamakta ülkemizde de uygulanmaya çalışılan Toplum Destekli Polislik gibi modellerle farklı ve kalıcı çözümlere yani topluma ve özelde bireylere birtakım değerleri kazandırmaya ve bunları topyekûn sahiplenip savunmaya itecek bir yapıya ihtiyaç vardır. Hapishaneleri artırıp doldurarak değil, binalar dikmekten öte, öğrenme ve öğretme ortam ve güdüsünün sağlandığı her şey ve her yer olarak düşünülebilecek okulları artırıp doldurarak toplumdan suçu silme yoluna gitmeye ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada Kutadgu Bilig suç işleme motivasyonuna olumsuz etki yapabilecek sevgi, saygı, sabır, tevekkül, kanaat, şükür değerleri bakımından incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümleleri şunlardır:

1. Türkiye’de işlenen suçların niteliği ve sıklığı nasıldır?
2. Kutadgu Bilig’de suç işleme motivasyonuna olumsuz etki yapabilecek değerler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi doğrultusunda Yusuf Has Hacıp’in Kutadgu Bilig adlı eseri taranarak veri toplanan bu çalışmada doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada tarama tekniği, problemin önemini gösterme, araştırmanın desenini geliştirme ve araştırma bulgularını önceki bilgiyle ilişkilendirme amacından (Balcı, 2005: 57) dolayı seçilmiştir. Çalışmanın temel problemi olan Kutadgu Bilig’in suç işleme motivasyonuna olumsuz etki yapabilecek sevgi, saygı, sabır, tevekkül, kanaat, şükür değerleri bakımından incelenmeye çalışıldığı için betimsel araştırma yöntemi seçilmiştir.

Araştırma veya Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Yusuf Has Hacıp'in Kutadgu Bilig adlı eseri oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama tekniği olarak yazılı materyallerin incelenmesinde kullanılan doküman incelemesi metoduna başvurulmuştur. Önceden doküman incelemesiyle elde edilen verilerin sistematik bir biçimde ortaya konulması ve yorumlanması amaçlandığı için veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilere ilişkin bir çerçeve oluşturma, temaların belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasından sonra araştırmanın sonuçları ortaya konulmuştur. Kutadgu Bilig'de yer alan sevgi, saygı, sabır, tevekkül, kanaat ve şükür değerlerini içeren beyitlerin günümüz insani değerlerinin inşasında ve suç işleme motivasyonunun düşürülmesinde nasıl yardımcı olabileceği konularında önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR

İşlenen suçlar incelendiğinde mala ve şahsa yönelik suçlar olarak iki ana başlıkla karşılaşmak mümkündür. Çalışmada öncelikle TÜİK verilerine göre ülkemizde *suç türü ve yaş grubuna göre ceza infaz kurumuna giren hükümlülerin*¹ 2007-2011 ve *suç türüne göre çocuk ceza infaz kurumuna ve eğitimevine giren hükümlü çocukların*² 2002-2012 yılları arasındaki istatistikleri incelenmiş, ardından işlenen suçlara yönelik suç işleme eğilimi olan bireylerin motivasyonunu olumsuz etkileyecek değerler belirlenmiş ve Kutadgu Bilig adlı eserden bu değerleri içeren beyitler seçilerek ortaya konulmuştur.

İşlenen Suçlarla İlgili İstatistikî Verilere Genel Bir Bakış

2007-2011 yılları arasında işlenen suçlarla ilgili istatistikî verilere göz atıldığında suç işleyen birey sayısında dalgalı bir seyir olduğu görülmektedir.

¹ <http://www.tuik.gov.tr> (erişim tarihi: 10.01.2015)

² <http://www.tuik.gov.tr> (erişim tarihi: 10.01.2015)

Yıl	Toplam Hükümlü Sayısı
2011	80 096
2010	88 480
2009	74 404
2008	76 607
2007	127 304

Tablo 1. 2007- 2011 arasında *ceza infaz kurumuna verilen hükümlülerin* toplam sayıları

2007 yılında 127.304 olan hükümlü sayısı 2008 yılında % 40 gibi keskin bir düşüşle 76.607 olmuş, 2009 yılında bu düşüşü sürdürmüş, 2010'da % 20 civarı yükselişin ardından 2011'de tekrar düşüşe geçmiştir. Durumu genel olarak değerlendirildiğinde istikrarlı olmamakla beraber 2008 ve 2010 yılları haricinde ciddi bir yükseliş ya da düşüşün yaşanmadığı söylenebilir.

Yıl	Toplam Hükümlü Sayısı
2002	457
2003	329
2004	334
2005	202
2006	78
2007	236
2008	429
2009	652
2010	476
2011	434

Tablo 2. 2002-2011 yılları arasında *ceza infaz kurumuna ve eğitimevine verilen hükümlü çocukların* toplam sayıları

Başlangıç olarak alınan 2002 ile bitiş olarak alınan 2011 yıllarında toplam çocuk hükümlü sayısının neredeyse eşit olduğu, 2006 yılına kadar düzenli olarak bir düşüş sergilediği ancak bu yılın ardından ciddi artışlarla 2009 yılında (652) 2002'ye oranla % 51'lik bir artışla en üst seviyeye çıktığı, ardından düşüşe geçtiği görülmektedir.

Yetişkin yükümlü sayısındaki artış/düşüşle doğru orantılı gitmediği görülen çocuk hükümlü sayısının 2009 yılında ters orantılı olarak arttığı görülmektedir.

Suç türü Type of crime	Çocuk	Yetişkin
Toplam - Total	652	74 404
Öldürme	34	1 514
Hırsızlık	194	5 758
Cinsel suçlar	42	562
Yaralama	13	7 647
Yağma	271	1 145
Diğer	98	10 073

Tablo 3. 2009 yılı çocuk ve yetişkin hükümlülerin bazı suçlar bakımından karşılaştırılması

2009 yılında yetişkinlerin en çok hüküm giydiği suçlar yaralama ve hırsızlık iken çocuklarda yağma ve hırsızlıktır. Genel bir değerlendirme yapıldığında mala yönelik suçların hem yetişkin hem çocuk hükümlüler için ortak nokta olduğu söylenebilir. Çocuklarda sahsa yönelik suçlar ortalamanın en yüksek olduğu dönemlerde bile düşük, yetişkinlerde ortalamanın en düşük olduğu zamanlarda bile yüksek olması dikkat çekmektedir.

Suç türü Type of crime	Çocuk	Yetişkin
Toplam - Total	78	127 304
Öldürme	17	3 070
Hırsızlık	12	7 531
Cinsel suçlar	-	872
Yaralama	3	9 551
Yağma	28	2 374
Diğer	8	9 077

Tablo 4. 2007 yılı çocuk ve yetişkin hükümlülerin bazı suçlar bakımından karşılaştırılması

2007 yılında yetişkinlerin en çok hüküm giydiği suçlar yaralama ve hırsızlık iken çocuklarda yağma ve öldürmedir. Genel bir değerlendirme

yapıldığında mala ve şahsa yönelik suçların her iki grupta da ortak olması dikkat çekmektedir. Çocukların en az suç işlediği yılda dikkati çeken bir husus da çocuklardaki öldürme suçlarının yaralamanın 6 katı, yetişkinlerde 1/3 oranında olmasıdır.

	2011	2010	2009	2008	2007	Toplam
Öldürme	3 484	2 958	1 514	3 447	3 070	14 473
Yaralama	7 885	8 400	7 647	7 802	9 551	41 285
Cinsel suçlar	828	909	562	986	872	4 157
Hırsızlık	6 445	6 527	5 758	6 933	7 531	33 194
Yağma	2 225	1 798	1 145	2 543	2 374	10 085
Dolandırıcılık	1 103	11 434	10 822	12 295	13 374	49 028

Tablo 5. 2007-2011 yılları arasında bazı suçlardan hüküm giyen yetişkin sayıları

Tablo 5 incelendiğinde 5 yılda hükümlü sayısıyla beraber katili belirlenmiş 14.473 kişinin yaşama hakkının elinden alındığını ve 41.285 kişinin aynı hakkının alınmak istendiğini, 92.307 kişinin yağma, hırsızlık ve dolandırıcılık yoluyla mülkiyet hakkına kastedildiğini ve en az bunlar kadar önemli olan ve toplumumuzda çok önem verilen namus mefhumuna cezası kesilen 4.157 saldırının gerçekleştiğini de görmüş oluyoruz. Bu sayıların belli dönemlerle sınırlı olduğu, mahkemeye intikal etmiş ve suçlarının cezalandırıldığı suçlara ait olduğu ve mahkemeye intikal etmemiş ya da suçlarının tespit edilemediği durumlar da dâhil edilirse bunun birkaç katına çıkacağı göz ardı edilmemelidir. Böylece durumun vahametinin daha net anlaşılacağı düşünülmektedir.

Öyleyse hem Türkiye hem dünyada suç ve suçtan doğan mağduriyetlerin giderilmesi için toplumsal düzenin sağlanması, kişi hak ve hürriyetleri güvence altına alınmalıdır. Bunun sadece kanun ve cezalarla yapılamayacağı ortadadır. Bunun için yapılması gereken “formel (polis, jandarma gibi kamu kurumları tarafından) ve informel (mahalle sakinleri, iş yerinde çalışanlar gibi bölgede yaşayan insanların suç ve suçluluğun önlenmesi konusunda göstermiş oldukları ortak irade) kontrol”ün sağlanması, bunun içinde hem okullarda hem de yaşam boyunca öğrenmenin devam ettiği her ortamda toplumsal değerlerin kazandırılması amacını taşıyan bir değer eğitiminin planlanıp uygulamaya konulmasıdır.

Bu çalışmada yukarıda bahsedilen amaç doğrultusunda destek sağlamak için Kutadgu Bilig adlı eser taranarak 391 değer tespit edilmiştir (Ek

4'te verilmiştir). Tespit edilen değerlerden suç işleme motivasyonuna olumsuz etki yapabilecek sevgi, saygı, sabır, tevekkül, kanaat, şükür değerleri alınarak hangi suça hangi değerlerin etki edebileceği belirlenmeye çalışılmıştır:

SUÇ	ÖNERİLEN DEĞERLER
Öldürme	SEVGİ/SAYGI/ TEVEKKÜL
Yaralama	SEVGİ/SAYGI/TEVEKKÜL
Cinsel suçlar	SEVGİ/SAYGI
Kişiyi hürriyetinden yoksun kılma	SAYGI
Hakaret	SEVGİ/ SAYGI
Hırsızlık	SAYGI/KANAAT/ SABIR/ ŞÜKÜR
Yağma(Gasp)	SAYGI/KANAAT/ SABIR/ ŞÜKÜR
Dolandırıcılık	SAYGI/KANAAT/ SABIR/ ŞÜKÜR
Uyuşturucu veya uyarıcı madde imal ve ticareti	SEVGİ/SAYGI/ KANAAT/ TEVEKKÜL/SABIR
Uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanma, satın alma	SEVGİ/ KANAAT/TEVEKKÜL/ SABIR
Sahtecilik	SAYGI/KANAAT/ SABIR
Kötü muamele	SEVGİ/SAYGI
Zimmet	TEVEKKÜL/KANAAT/SABIR/ ŞÜKÜR
Rüşvet	TEVEKKÜL/KANAAT/ŞÜKÜR
Kaçakçılık	SAYGI/KANAAT/ŞÜKÜR
Trafik suçları	SAYGI/ SABIR
Orman suçları	SEVGİ/SAYGI/ŞÜKÜR
Ateşli silahlar ve bıçaklar ile ilgili suçlar	SEVGİ/SAYGI

Tablo 6. Kutadgu Bilig adlı eserden seçilen değerlerin işleyenlerin motivasyonuna olumsuz etki edebileceği suçlar

Tablo 6'ya dikkat edilirse suçların temelinde sevgisizlik ve saygısızlık olduğu düşüncesi hâkim olduğu söylenebilir. İnsan önce kendini, sonra diğer insanları sevmezse kendine ve diğer insanlara gelebilecek herhangi bir

zarar konusunda endişe taşımayacağı gibi zarar gelmesi durumunda da rahatsızlık duymayacaktır.

BEYİT NO	BEYİT
4808	Gerçek Tanrı sevgisinin girebilmesi için, insan gönlünden bütün dünya arzularını çıkarıp atmalıdır
4202	Biri, her türlü menfaat dışında, ilahî bir sevgi ile arkadaş edindir; bu arkadaşlık içinde sadâkatsizlik hâtura gelmez
4203	Biri de kendi menfaati için arkadaş edindir; bu arkadaşlık zorakidir ve hiçbir vakit esaslı olmaz
4204	Eğer sen menfaatsiz ve ilahî bir sevgi ile arkadaş edinmek istersen, onun yükünü yüklen, hiç bir vakit yüzünü ekşitme ve kaşlarını çatma
4219	Seni daha çok sevmelerini istersen, onlara tuz-ekmek yedir ve her vakit güler yüz göster
4233	İyi ve seçkin kimseleri ahbab edin; insanın eşi ve arkadaşı kötü olursa, sonunda pişman olur
4235	Biri aslında-esasında iyi ve insanların seçkini olan bir kimse-dir; bulursan, onu arkadaş edin, ey olgun insan
4245	Kötü arkadaş yüzünden zarar gören ve zorla adı sanı silinip giden iyiler çok gördüm.
4265	Eğer arkadaşın sana düşman olursa, o senin canına yahut toplayıp biriktirdiğin malına kasteder
4266	Arkadaşın senin içini-dışını bilir; bu içi-dışı bilen insan senden birçok şey koparır
4267	O isterse, senin malına el uzatır; isterse, canını ilik ile besler
4268	Sen kendini nasıl gözetirsen, arkadaşımı da öyle gözet; sözü uzatma
4193	Kendine denk olan kimseyi ahbab edin; insan ancak kendisine denk olan ile hem-renk olabilir
2085	Düşmana karşı cesur ve mert olmalı; güzelliği bakan gözü sevgi ile parlatmalıdır.
4154	Küçüğün büyüğe hürmet etmesi lâzımdır; büyük de küçüğe aynı şekilde mukabele eder.

315	İnsan çok sevdiği atını köstekli tutar; lüzumlu atını muhafaza altına alır.
6201	Sevdiklerini bulunca, onlara sevinerek ve gülererek bakar; ayrıldığı zaman yine kederi ile baş başa kalır.
5045	İnsan isteyerek ve arzulararak yola çıkarsa, bu sevgi ile dileğine çabuk erişir.
6578	Kimi sevdim ise, onu sevgili canım gibi tuttum; fakat ondan da cefa geldi; artık kimi seveyim
5049	Gönül birini sever ve arzu ederse, onun bulunduğu yer ne kadar uzak olursa-olsun, yine yakın görünür
3518	Senin dünyayı sevdiğinin alâmeti budur; onun bütün kusurlarını gönlün fazilet gibi kabul etmiş.
2909	İnsanın hangi şeye emeği geçerse, o şey sevgili can kökü gibi sevilir.
2910	İnsanın ömür boyunca emek verdiğini sevmeli ve yüklenince de onun külfetine katlanmalıdır.
3516	Sevmiş insan ne der, dinle; seven nazarında sevgilinin kusuru en büyük fazilettir.
5598	Sen doğrulukla Tanrının sevgisini kazanırsın; halka kızıp, onlara karşı doğruluktan ayrılma.
5483	Adamların çok ve kalabalık olsun, onları sevindir; onlar da bir gün senin için sevgili canlarını verirler.
5841	Vücudumuzu dünya heves ve nimetleri ile semirterek, yatıp, huzur içinde avunup duruyoruz.
1899	Sevgililerin yüzünde bunu belirten bir alâmet bulunur; göz göze gelince, onlar birbirlerini anlarlar.
1902	Birinin sevip sevmediğini bilmek istersen, gözüne dikkat et; sana doğru bakınca, gözünden belli olur.
336	Dinle, bilgili adam ne der: Bilgili sözü, gerçekten, sevgili can gibidir.
1901	Seven insan yüzünden bellidir; ağzını açsa, sözünün manasında sevgi kendisini gösterir.
699	Seven ve isteyen beni kolay bulamaz; bulsa bile, tutamaz ve çabuk kaybeder.

700	Eğer beni bulan kimse tutup, bağlamağı bilirse, ben ondan kaçamam, bu muhakkaktır.
701	HÜKÜMDARIN AY-TOLDI ‘YA SUÂLİ Hükümdar şöyle dedi: “Bağın nedir, söyle; seni nasıl bir köstek ile bağlamalıdır?”
702	AY-TOLDI ‘NIN HÜKÜMDARA CEVABI Ay-Toldı dedi: — Benim için bağ ve köstek olacak bir kaç şey vardır; bak, onları belirteyim.
703	Beni bulan kimse mütevazı tabiatlı, alçak gönüllü ve tatlı dilli olmalıdır.
704	Kendisini gözetmeli ve hiç bir zaman ifrata gitmemeli, kötü ve çirkin işlere yaklaşmamalıdır.
705	Toplanmış olan malı yerine sarf etmeli; hayatını, işini, tavır ve hareketini düzenlemelidir.
706	Kendinden büyüğe saygı göstermeli; kendinden küçüğe ise, rıfk ve şefkatle muamele etmelidir.
707	Kibir ve gurur ile başkalarını incitmemeli, kendisini küçüklerin eğlence ve tahakkümüne bırakmamalıdır.
708	Boşu-boşuna kendisini içkiye vermemeli, boş yere malını sacıp, heba etmemelidir.
709	Eli ve dili ile oyuna karışmamalı, tavır ve hareketlerinde dürüst olmalıdır.
710	Dönek saadetin kösteğı bunlardır; saadet bu şekilde bağlanırsa, kaçamaz, kalır.

Tablo 7. Kutadgu Bilig adlı eserde sevgi değerini işleyen beyitler ve beyit numaraları

Eser, sevgi konusunda önemli tespitlerde bulunmaktadır. Öncelikle sevginin ilahi ve karşılıksız olması gerektiğini vurgulayarak gerçek arkadaşlıkların da bu sevgiyle oluşacağını ancak bunun sonsuz bir güven anlamını taşımadığını sevgi ne kadar büyük olursa olsun dikkatli olunması gerektiğini ifade eder. İnsanlar ne kadar çok bağlanırsa hayal kırıklıkları da o kadar büyük olacağından sevgide ölçülü ve akıl kıstaslarına göre gidilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kişi tüm sevgisiyle bağlandığında karşısındakinin kusurlarını bile bir fazilet olarak göreceğinden aklın geride kaldığı bir sevgiyle dostluk ya da muhabbet kurduğu insanların düşman olması durumunda ciddi zararlar verebileceklerini özellikle hatırlatmaktadır. Bu

sebeple insan sevgisini vereceği eşini ve arkadaşını titizlikle seçmelidir ki sonu pişmanlık olmasın.

Sevginin sadece sözle değil bakış ve tavırla da kendini belli edeceği vurgulanan bir diğer husustur. Bu noktada kişinin yalnızca sevmesi değil sevilmesiyle ilgili de birtakım ipuçları vermektedir. Yalnızlık duygusunun kendini insan kalabalığında, özellikle de ergenlik döneminde olduğu gibi kimse tarafından seilmeme hissini yaşadığı durumlarda ortaya daha baskın bir biçimde çıktığı düşünülürse eserde kişinin birtakım ipuçlarını takip ederek sevildiğinin farkında olmasına da yardımcı olmaya çalışılmaktadır.

Ömür boyunca arzulanan mutluluğun da karşılıksız sevgiyle geleceğini ancak mutluluğun her zaman mümkün olmadığını, zaman zaman gelip gittiğini ifade etmektedir. Eserin müellifi Yusuf Has Hacıp'e göre kişi sevgisini gösterirken abartıya kaçmaz, malını doğru yerde harcar, kibre düşmez ve sevgisinin yanına saygısını da katarsa mutluluğu kalıcı olur. İsrafa, içkiye, eğlenceye bağlanırsa o zaman sevgisi gerçek olmayacağı gibi mutluluğu da kalıcı olamaz.

Ayrıca kişinin sevgiyle bağlandığı işlerde başarılı olacağı ve emek verdiği her şeyi canının parçası gibi seveceği belirtilmektedir.

Yüreğinde sevgi olan, doğru ve ölçülü bir şekilde sevmeyi bilen ve dünyada mutluluk arayan kişinin suça meyletmesi oldukça zor olacaktır. Kendine denk insanları karşılıksız seven bir bireyin suça meyletmesi durumunda çevresi yani toplumun buna müsaade etmeyeceği düşünülebilir. Ayrıca seven ve sevilen bir insanın kaybedeceği şeyler de değerli olduğundan hiçbir suçun getirisi onların yerini tutamayacağından suçtan kaçınacağı söylenebilir.

Emek vererek elde ettiği her şeyin sevgisinin ve kıymetinin fazla olması da kişiyi haksız kazançtan alıkoyacağı gibi bir başkasının emek vererek elde ettiği şeye bağını anlayabileceğinden saça karşı iki önemli silahla korunmuş olur: Alın teri ve empati.

BEYİT NO	BEYİT
4304	Büyüklerle saygı göster, hürmette kusur etme; böylece sen de yükselirsin, onların saadeti sana da bulaşır
577	Hâcib ona saygı gösterdi ve başköşede yer verdi; Ay-Toldı edep ile yerine oturdu
4337	Bunlardan biri Peygamberin neslidir; bunlara hürmet edersen, devlet ve sadette kavuşursun
4281	Sen kendine hürmet edilmesini istersen, başkalarına hürmet et, ey yumuşak huylu insan
4306	Sana gerçekten hürmet gösterenlere sen de hürmet et; saygısızları sen de sayma ve onlara yakın durma
1184	Oğlu babasının sözünü dinledikten sonra, yüzünü ona doğru çevirerek, söze başladı.
1994	Akıl, anlayış ve bilgi tam olarak kimde bulunursa, kötü ise, onu iyi, küçük ise, büyük bil.
4041	Kendisinden büyüğe hizmet etmeli; dilini tutmasını bilmeli ve uluorta söz söylememelidir.
4127	Sorunca, kendi bildiğini arz et; sözünü keserse, bırak, sözüne devam etme.
4153	Büyükler muhteremdir, bu dünya kanunudur; büyük gelince, ayağa kalk.
2108	İnsan temiz olmayan şeyleri su ile yıkayıp, temizler; eğer su kirlenirse, o ne ile ve nasıl temizlenir.
652	Sana takım-başın:- beyine karşı kafa tutma, başını gözet!-diye emir vermedi mi?
301	Kimde akıl varsa o asil insan olur, kimde bilgi varsa o beylik bulur.
5039	Ey Odgurmuş, yaya olarak buraya kadar gelmekle çok büyük zahmetlere katlandın — dedi.
5038	Kendisinin yanı-başında yer verdi, ona aşırı bir iltifat ve hürmet gösterdi. —
1504	Eğer gün gelir de hükümdar seni isterse, tavır ve hareketini düzelt, ona hizmet ve hürmette kusur etme.

2548	Gelen yat ve yabancı kimseleri karşılamak ve arkadaş edindiği kimselere de hürmet göstermelidir.
2807	Eğer beyler askere ihsanda bulunurlarsa, o bunu, yüzünü ekşitmeden, verine getirmelidir.
4658	Büyükler yemeklerini yiyip sofradan kalktıktan sonra, küçüklere yiyecek ve içecek verilmelidir.
5446	Odgurmuş oradan ayrılıp, dağlara doğru gitti; kardeşi elini öptü ve bir müddet beraber yürüdüler.
5443	Odgurmuş ayağa kalktı ve selâm verdi; hükümdar da ayağa kalkıp, ona mukabelede bulundu.
4520	Kadına saygı göster, ne isterse, ver; evin kapısını kilitle ve eve erkek sokma.
766	Ay-Toldı'yı huzuruna çağırttı; Ay-Toldı girdi ve ellerini kavuşturdu.
767	Hükümdarın karşısında ayakta durdu; hükümdar ona bir müddet hiç bir şey söylemedi.
769	Ay-Toldı gözlerini yere dikmiş ve içi müsterih bir hâlde, yavaşça ve sükûnetle oturdu.
4996	Hükümdar memleketin beyi ve halkın büyüğüdür; ona her türlü hürmet ve tazimi göstermek lâzımdır.
5552	Onlara (bilgili insanlara) izzet ve ikramda bulun, ne derlerse, yap; şeriat yolunu tut, hükümlerine itiraz etme ve önlerinde hürmetle eğil.
4554	Alçak gönüllü ve insanlığa karşı insanlık gösteren adam ne der, dinle.
5892	İnsanların iyisi ve insanların başı başkalarına karşı her vakit insanca hareket eden kimsedir.
5893	İnsana insanlığı nispetinde mukabelede bulun; böyle mukabelede bulunduğu için, insana insan adı verilmiştir.
2511	Biri - her duyduğu şeyi ifşa etmemeli; ikincisi - görmemesi icap eden uygunsuz şeyleri görünce göz yummasını bilmelidir.
4583	Eğer senin için bir ziyafet çekerlerse, o ziyafete de git; yemeklerini yiyerek, onları memnun et.
4631	Tabip ne söylemiş, dinle; bunun manasını anlayarak yaşa, kuzum.

1013	Lüzumlu sözü büyüklerden dinlemeli ve ona göre hareket etmeleri için, küçüklere söylemelidir
706	Kendinden büyüğe saygı göstermeli; kendinden küçüğe ise, rıfk ve şefkatle muamele etmelidir.
707	Kibir ve gurur ile başkalarını incitmemeli, kendisini küçüklerin eğlence ve tahakkümüne bırakmamalıdır.
1598	Başkasının emeğini takdir etmeyen kimse, tam manası ile bir öküz olur; ey devlet adamı.

Tablo 8. Kutadgu Bilig adlı eserde saygı değerini işleyen beyitler ve beyit numaraları

Eserde saygı değeri çok boyutlu olarak işlenmiştir. Öncelikle saygının karşılıklı olarak gösterilmesi gerektiğini, kişinin saygı görmek için saygı göstermesi gerektiği, buna rağmen saygı görmüyorsa tevazünün saygısızlığa tahammül demek olmadığını o insanlardan uzak durulması gerektiği anlatılmaktadır. Saygının akıl ve bilgiyle kazanılacağı, insanlara karşı kibir ve gururla yaklaşmanın saygıyı azaltacağını ifade edilerek insanlar arası ilişkilerde saygının yeri ve temelleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

İnsanın insana insanca davranmasının en büyük insanîyet olduğu, bunun toplumda kişiler arası ilişkilerde en önemli davranış olduğu anlatılırken insanca davranışın çerçevesi de kişilik haklarına saygıyla çizilmektedir. Her duyulan ve görülen uygunsuz şeylerin ifşa edilmemesi gibi özel hayat saygının temeli olan davranışlar da ortaya konulmaktadır.

Davete icabet, misafirleri tanıdık olsun ya da olmasın saygı ve güler yüzle karşılama ve onlara başkışede yer verme, ihsanda bulunulan ve kişiden daha alt mertebede bulunan kişilere karşı nazık ve güler yüzlü olma yine toplumsal yaşamda her kademe ve yakınlıkta insan karşı saygının bir gereği olarak işlenmektedir.

Aile yaşamının temel dayanağı kadın ve çocuk için de birtakım haklardan bahsederek bunlara da saygı duyulması gerektiği böylece ailenin de korunacağı belirtilmektedir.

Saygı konusunda en çok üstünde durulan belki de toplumsal yapımızı eskiden beri kuşatan ve ayakta tutan büyüklere saygı kısmıdır. Öncelikle büyük olarak görülmesi gerekenleri tespit ederek yaşça ileri olanlar, ailenin büyükleri, toplumun büyükleri olarak devlet adamları ve yöneticiler, içtimai hayatın büyükleri olarak bilge kişiler ve İslam dünyasının büyükleri olarak Hz. Peygamber ve ehl-i beyt gösterilmektedir. Bulunulan yere bir büyük

geldiğinde ayağa kalkarak karşılanması, onlarla konuşurken üsluba dikkat edilmesi, sözlerinin kesilmemesi ve adaba uygun bir biçimde konuşulması gerektiği vurgulanırken büyüklerin de küçüklere sevgi ve şefkatle karşılık vermeleri gerektiği söylenmektedir. Devlet adamlarının ve yöneticilerin de toplumların/ toplulukların büyüğü olduğu onlara da formel ortamın gereklerine göre saygı gösterilmesi, onların da karşılıklarına gördükleri saygı derecesinde karşılık vermelerinin ast-üst, yönetici-halk ilişkilerinin sağlıklı biçimde yürümesi için ne derece önemli olduğu gösterilmektedir. Bilge kişilerin sözlerinin değerli olduğu, bu sözlerin iyice dinlenip sonraki kuşaklara mutlaka aktarılması gerektiği; bilge kişilerin önünde saygıyla eğilmek gerektiği onların zaten akıl ve bilgiyle bu saygıyı hak ettikleri anlatılmaktadır. Hz. Peygamber ve onun ehl-i beytine saygının insanlara devlet getireceği söylenerek iki yönlü bir vurgu yapılmaktadır: Birincisi gerçek anlamıyla bir devlete sahip olma, ikincisi ise zenginliğe kavuşma.

Devlet adamları başta olmak üzere herkesin başkasının emeğine saygılı olması gerektiğini söylenerek hem çalışarak kazanmanın hem mülkiyet hakkına saygının hem de adaletin vurgusu yapılmaktadır.

Büyüklerle, toplumun lider olarak gördüğü kişilere, bilge insanlara ve sözlerine, kadın ve çocuk haklarına, emeğe, kişilere ve kişilik haklarına saygı gösteren bireylerin karakter olarak suça yönelmesi mümkün olmayacağı gibi, saygı duyduğu kişiler tarafından da uyarılarak suça karşı muhafaza edilebilecektir (Demir, 2008: 36).

BEYİT NO	BEYİT
489	Canı sıkıldı; nihâyet gidip, bir imarethaneye indi ve orada yatarak, sabırla geceyi geçirdi
554	Sen bir az sabret, her işin müsait bir zamanı vardır; vakti gelince, kapalı kapılar açılır
558	Ay-Toldı bütün bu sözleri dinledi ve dedi:— O hâlde ben sabır edeyim ve bekleyeyim
586	Şair buna benzer şu beyti söylemiştir; birine işin düşerse, acele etme, sabır ile söyle.
587	İşe acele ile girme, sabır ve teenni ile hareket et; acele yapılmış olan işler yarın pişmanlık getiri.
588	Hiçbir işte acele etme, sabret, kendini tut; kul sabırlı olursa, beylik mertebesini bulur.

1107	Hükümdar dedi: — Ey Ay-Toldı, acele etme, sabırlı ol; hastalık yarın günahların kefareti olacaktır
1109	Tanrı bu hastalıktan seni kurtaracaktır; gönlünü çökertme, müsterih ol.
1310	Hiçbir işte acele etme, sabırlı ol, kendini tut; sabırlı insanlar arzularına erişirler.
1317	Eğer öfkelenirsen, kendini tut, sabırlı ol; sabırlı insan sonunda sevince kavuşur.
1318	Sabreden insan ne der, dinle; insan sabrederse, bozulmuş olan işler düzeldir.
1319	İnsan sabrederse, dileğine kavuşur; sabredip bekleyen avcı akkuş tutar.
1320	Eğer zahmet, kaygı veya endişeye düşen kimse sabrederse, kaybettığı huzuru tekrar elde eder.
1321	Eğer devlet gider ve kapısı kapanırsa, insan sabretmeli; onun bütün işleri tekrar yoluna girer.
1322	Sabırlı ol, sabretmek er kişi işidir; insan sabrederse, göğce bile yol bulur.
1453	Heves ve öfke ânında hiç bir iş yapma; her iki hâlde de dişini sık, sabret.
1867	O halım, sakin, çok mütehammil ve sabırlıdır; işe dikkatle bakar ve sükûn ile ele alır.
2170	O gözü tok, sabırlı, alçak gönüllü, şefkatli ve sakin tabiatlı olmalıdır.
2480	Sabırlı ve kendine hâkim olmalıdır; gözünü iyi gözetmeli ve dilini sakınmalıdır.
3436	Yiğitlik budur; bunun için er olanlar zahmete katlanıp, sabırla ölümü bekleyerek dolaşırlar.
3443	Yoksa aradığımı bulamayan herkes zahit olur; sabırdan başka bir çare bulamadığından, elindeki ile yetinir.
3881	Sözü düşünerek söyle, acele etme, sabırlı ol; acele söylenen sözden yarın pişmanlık gelir.
4205	Bunun faydasını burada arama, sabırlı ol; bunun ecrini yarın orada Tanrı verecektir

4540	Eğer elin dara girerse, ey mert yiğit, başkalarına bundan sızlanma.
4541	Sevenlerin duyar, fakat yardımına koşmazlar; seni sevmeyenler ise gülmek için bir fırsat bulurlar.
4930	Bir az bekleyelim ve onu tecrübe edelim; sonu ne olacak ve önümüz-deki günler bize neler gösterecek
5218	İhsanda bulunurken, acele et ve çabuk ver; cezalandırmak ve dayak atmak hususunda teenni ile hareket et.
5219	Harekette aceleci ve sözde zevzek olma, sabırlı ol; sabırlı insana halîm derler.
5648	Fakat birden bire durup, düşündü ve: Acele hareket etmemeliyim; çünkü acele etmek zararlıdır; bunu yapmamalıyım, dedi.
6090	Dünya düşüncesini kısa tut, ibadeti uzun; acele ederken, sakın ve hiddetlenirken de halim ol.
6287	Ona yaklaşarak: — Ey kardeş, gönlün yaralanmasın, sabırlı ol; Allah ecrini ihsan eder—dedi.
6289	Şimdi sen ağlayıp-inleme, sabret, kendine hâkim ol; hayatta bulunanlar için, ölümden başka çıkar yol yoktur;
6293	Kumarı onun feryatlarına mâni olmağa çalıştı: — Sabırlı ol, Tanrının hükmüne gönlünle, aklımla ve dilinle rıza göster — dedi.
6628	Sözü çok söyledin, dikkat et, tazeliğini kaybetmesin; çok sözden insan usanır ve bıkar.

Tablo 9. Kutadgu Bilig adlı eserde sabır değerini işleyen beyitler ve beyit numaraları

Eserde, iş yaparken, işler kötü gidince, sıkıntıya düşünce, konuşmada ve hastalıkta sabır değeri işlenmiştir.

Heves ve öfke anında işe başlanmaması gerektiği her ikisinin de detaylı değerlendirmeye mahal vermeyeceği için hataya sebep olabileceği gerekçeyle daha mantıklı karar alınabilecek bir zamana kadar sabredilmesi ve yapılacaklar için karar verilmesi gerektiği söylenmektedir. Yanlış evliliklerden, zarar getiren işlere, küçük kavgalardan cinayetlere kadar birçok konuda öğütlenen durumun doğruluğu hayat tecrübesi olan herkes için malumdur. Ayrıca insanın bir iş için elinden geleni yaptıktan sonra sabırla beklemesi gerektiği de ifade edilmektedir.

Yapılan işlerin her zaman kişinin umduğu kazancı sağlamadığı ya da çok iyi giden işlerde dönem dönem bozulmalar olduğu görülür. Bu durumda yine sabırla çalışmaya devam edilmesi, maddi sıkıntılardan etrafa yakınılmaması gerektiği ifade edilmektedir. Eserde maddi zorluklardan yakınmanın faydasız olduğu, sevenlerin yardıma koşmayacağı gibi, sevmeyenlerin de sevinmesine vesile olacağı söylenmektedir. Zira bu durum kişiler arasındaki bağları yıpratacağı gibi küçük kıskançlıkların da büyük düşmanlıklara dönüşmesine vesile olabilir. Tecrübe eden kişilerin de sabrın her işi düzeltmeye yettiğine kanaat getirdikleri zahmet, kaygı veya endişeye düşen kimsenin sabrederse, kaybettiği huzuru tekrar elde edebileceği söylenmektedir.

Hastalıklar, insanların kendini en çaresiz hissettiği ve gerçek aciziyetini anladıkları dönemlerdir. Eserde hastalıklar karşısında sabır tavsiye dilmekte, çekilen acıların günahlara kefarete olacağı belirtilmekte ve Allah'ın sabreden kişiye gerek bu dünyada sağlık gerek ahirette günahlarını affetmek cihetiyle mükâfatlar verileceği vurgulanmaktadır.

Hastalıktan daha çaresi kalınan bir yer varsa o da ancak ve ancak ölümdür. Ölüm karşısında feryat figan içinde isyan değil, sabırla tevekkül tavsiye edilmektedir. Ölümün insanlık için hem kaçınılmaz hem de birçok açıdan bir kurtuluş olduğu, asla bir son olmadığı belirtilmektedir.

Sadece davranışlar için değil aynı zamanda konuşma için de sabırlı olmak gerektiği belirtilerek kişinin konuşmadan önce iyice düşünecek; birine işi düşmüşse doğru zaman ve şartları bekleyecek kadar sabır göstermesi gerektiği ifade edilmektedir.

Ayrıca halîm insan tipi övülmekte ve özellikleri şöyle sıralanmaktadır: harekette aceleci ve sözde zevzek olmayan, sabırlı, tahammüllü, dikkatli, sakin.

Sabır hem kurulan işlerin devamında, başarıya ulaşmasında ve hırsızlık, dolandırıcılık, yağmacılık, çek senet suçları gibi haksız kazanç yollarının kapanmasına vesile olacağından kişinin bu yöndeki heveslerinin önünde bent olabilecektir.

Bir anlık kızgınlıkla işlenen yaralama, öldürme gibi şahsa yönelik suçlarda da sabır etkili bir rol oynayabilir (Kızmaz, 2004). Atalarımızın da dile getirdiği gibi: Öfken gelir gözün kararır, öfken geçer yüzün kızarır. Öfke, üstünden biraz zaman geçince ve özellikle telkinle önü alınabilen bir duygu olduğundan sabır, çok tesirli ve müsekkim bir ilaç olarak değerlendirilebilir.

Ölüm acısını, iflas vb. durumları kabullenemeyip insanın kendine karşı işlediği ve İslam dinince de yasaklanmış olan intihar vakaları için de sabır ve bu sabra dayanak teşkil edecek ahiret inancı çözüm teşkil edebilecek önemli değerlerdir.

BEYİT NO	BEYİT
2	Kadir ve bir olan Tanrıya çok hamt ve binlerce sena olsun; onun için fânîlik yoktur.
29	Asıl sana sağındım, ümidim şendedir; muhtaç olduğum yerde elimden tut
381	Ey dilim, durma, yaratana ve beni kötülüklerden uzak tutana hamt ve sena et.
384	Yolumu şaşırmış, koşuyordum, bana yol gösterdi; o korumasa idi, ateşte yanardım.
385	O seçti, ayırdı, beni yükseltti; beni yolunu şaşırmışlar arasından uzaklaştırdı.
386	Gönlümü aydınlık ile süsledi î dilimi kelime-i şهادet ile bezedi.
387	Gönül, göz, akıl, zekâ ve bilgi verdi; dilimi açtı ve bana ifade kudreti ihsan etti.
389	Bütün bunların hepsi rabbimin fazlı ve keremi idi; benim gibi asi bir kula değer verdi.
390	Daha aylarca ve yıllarca yaşasam bile, bunun şükürünü bundan sonra nasıl öderim.
392	Bunlardan bir tekinin şükürünü bile ben sana eda edemem; benim tarafımdan sen kendine kendin şükret; senin hikmetine akıl ermez.
752	Tanrı birini dilek ve arzusuna kavuşturunca, karşılığında onun da Tanrıya şükür etmesi gerekir.
753	Bugünden itibaren ben de durmadan, usanmadan, bunun şükürünü yerine getireyim.
755	Ey nimet sâhibi olan muktedir kimse, şükür et; şükür edersen, Tanrı nimetini artırır.
756	Bu nimet sâhibi çok defa kendisini unuttur; fakat şükür ederse, nimet ondan yüz çevirmez.

757	Az bir iyiliğe karşı çok şükür et; nimet çok olursa, onun kıymetini bil
758	İnsan şükür ederse, nimetin biri on olur; biri on olur ve evi mal ile dolar
1022	Tanrı yüz binlerce mahluku yarattı onların hepsi Tanrıyı dilleri ile överler.
1029	Hükümdar bu sözleri işitti ve sevindi; gözlerini göğe dikti ve elini kaldırdı.
1030	Tanrıya şükür etti onu çok övdü ve dedi: - Ey Rabbim sen merhametli ve azizsin.
1032	Huzur, dünya, devlet ve her türlü iyilikleri, hâsılı bütün dileklerimi verdin.
1109	Tanrı bu hastalıktan seni kurtaracaktır; gönlünü çöktürme, müsterih ol.
1250	Oğluna akıl verdiği için, Tanrıya çok çok şükür etti.
1258	Beni yarattın ve saadet içinde yükselttin; ben senin kusurlu, günahkâr ve asi bir kulunum.
1686	Şimdi halika şükür ve halka da hakkı olan iyi nizam ile hüküm etmeliyim
1782	Hükümdar huzura kavuştu, günü aydınlandı; Tanrıya şükür, hamt ve sena etti
3294	Akrabasını gördüğüne pek çok sevindi; Tanrıya çok hamt ve şükür etti.
3716	Bu dilimle Tanrıya aylar ve yıllarca sonsuz hamt ve sayısız sena etmekteyim.
3718	Sonsuz varlıkları ve sayısız canlıları o halk etti; o bunların hepsine rızkını verir ve hiç birini aç bırakmaz.
3741	Tanrıya sığındım, nefsimi hâkim oldum; rabbim bu din ve imanımı korusun.
3743	Boğazım için yiyeceği ve sırtım için giyeceği yaratan Tanrım bana eksik etmez.
3744	Beni o yarattı ve bugüne kadar besledi; ey dünya beyi, o beni ileride de besleyecektir.
3745	O sana, hiç esirgmeden dünya nimetlerini verdi; vergili Rabbim bana da vermez mi?

3746	Ey cömert yiğidim, bütün iyilik ve kötülüğü, fakirlik ve zenginliği Tanrı'dan bilirim.
4550	Ne varsa, ona kanaat et, bey adını al; hırsına hâkim ol ve huzur içinde yaşa.
4689	Gençlikten ayrıldım, bugün artık ihtiyarladım; hayatımı Tanrıya hamt u sena ve ibadet ile geçirdim
4927	Bütün işleri Tanrı hükmüne bırak; vakti gelince, yoluna girer ve kendiliğinden açılır, ey gönlü diri olan insan
5194	Ey hükümdar, bugün buna şükür etmeli; Tanrının yarattıklarına karşı iyi ol ve temiz kalple muamele et.
5442	Yemekten elini çekti ve fazla yemedi; Tanrıya şükür etti, onun ismini zikreledi.
5470	Lütuf ederek, sana bu beyliği verdi; ey bilgisi geniş olan insan, buna şükür et.
5853	Halk zenginleşsin ve memleketim düzene girsin; ben de bunlar için Tanrıya şükür ile meşgul olayım.
5935	İsterse, Tanrı yardım eder ve bana zahir olur; benim göremediğim şeyleri sen bana bildir.
5952	Hükümdar tekrar Tanrıya şükür etti; ona çok hamt ve senada bulundu.

Tablo 10. Kutadgu Bilig adlı eserde şükür değerini işleyen beyitler ve beyit numaraları

Eserde işlenen şükür değeri, her şeyi yaratanın, onları besleyip barındıranın Allah olduğu, yani rızkın da ondan geldiği düşüncesine dayanmaktadır. Yaratanın her çeşidini Allah'ın yarattığı, kişinin de bunlardan biri olduğu ancak seçilerek insan olarak yaratıldığı ve insana ait özelliklerle bezildiği, özellikle de Müslüman olma şerefi bahşedildiği için çok şanslı ve lütuflara mazhar olduğunun farkında olunması gerektiği ifade edilmekte; asi ve biçare bir kul olarak bu lütuflara şükredilmesinin vazife olduğu belirtilmektedir. Yazar ayrıca kendisinin sadece bunlar için bile şükretmesine ömrünün kifayet etmeyeceğini söylemektedir.

Az veya çok her nimeti bir lütuf olarak veren Allah'a mutlak şükretmenin nimetlerin artmasına vesile olacağı söylenerek daha fazla ve istenen nimete ulaşmanın yolunun sadece eldekine şükürle olacağı belirtiliyor. Aç gözlülük, aşırı hırs, tamah ve başkasının malına göz dikerek değil şükrede-

rek mutlu bir hayata ve gerçek nimetlere ulaşılacağı gösterilmeye çalışılmaktadır.

Elindekiyle yetinen ve buna her daim şükreden bireylerin olduğu toplumda üretim ve çalışmanın azalması değil, sahip olduklarından mutlu olan ve bunların değerini bilen insanların kıskançlık, başkalarının malına göz dikme gibi olumsuz duyguları taşımayacağı; dolayısıyla ekip ruhuyla çalışacağı ve gasp, hırsızlık gibi mala yönelik suçların azalacağı düşünülebilir.

BEYİT NO	BEYİT
4282	Her bakımdan tam zengin olmak istersen, kanaatkar ol; böylece kendi nasibini elde etmiş olursun
4767	Dünyadan kendi hissemi aldım; kepekten yiyecek ile koyun yününden elbise bana yeter
4768	Kepek yemeği, benim için, şekerden daha tatlıdır; bu beyaz elbise, sırmalı ipeklilere bedeldir
4773	İnsanlar ipekli ve sıрма elbiseler giyerler; sen ancak vücudunu örtecek bir şeyle iktifa et, ey erkeklerin iyisi
1287	Bu toplanmış olan mal, tutmasını bilersen, sana kâfidir; her iki dünyada yüzünü güldürür
1288	Tutmasını bilmezsen, bir bu kadar mal daha olsa, sana yetmez; görürsün, yüzünü sarartır
1408	Bu dünya malı acı su gibidir; insan ne kadar içerse içsin, kanmaz; onun dili bile ıslanmaz.
5389	Açgözlüye bütün bu dünya malı az gelir; olana kanaat eden kimsenin ömrü saadet içinde geçer
5299	Ey açgözlü ve tamahkâr insan, henüz ölüm yakalamadan, neyin varsa, hepsini ver.
5300	Nihayet ölüm yakalayınca, bu malın faydası yoktur; malın geri kalacak ve artık onun zevkini süremeyeceksin.
5340	Büyük bir kalabalık mahşeri bekleyerek yatıyor ve bizi çağırıyor, biz de onları takip edeceğiz.
5341	Diğer bir nesil de ana karnındakilerdir; bizden sonra bu sofradan yiyecekler onlardır.
5342	Bu nesil bizim kalkmamızı bekliyor; ötekiler ise, bizim gelmemizi bekliyorlar, ey yavrum.

5343	Bu sofradan yemek yemek bugün bize nasip oldu; acaba bize daha ne kadar yiyecek ve giyecek verecek.
5344	Ölüp-yatanlar oraya çağırılıyorlar; karındakiler ise, bu sofradan “kalk” diye bizi zorluyorlar.
5339	Bizden önce gelen ve şimdi ölüp-giden nesiller ondan yedi, doydu ve kalktılar.
5338	Dünyayı kurulu bir sofraya bil; insanlar hayat müddetince burada bulunan nimetlerden ne kadarını yiyebilirler.
5422	Bu duru canın kalıbı olan vücut bu kara toprak tıkaçıdır; ey gönlünde hazineler taşıyan insan, kara toprak bunlar ile dolar.
6553	Çıplak gelmiş idim, toprağa yine çıplak gireceğim; neden kendimi dünyaya bu kadar bağladım.
2847	Açgözlü kimse yemeğe karşı haris davranır, yemeğe elini sokar ve onu berbat eder.
2848	Açgözlü adam çiğ tavırlı olur; çiğ tavırlı olmak insana yakışmayan bir hastalıktır.
3565	İnsan gafildir ve gözü de çok haristir; böyle olan insan nasıl tuzığa düşmez.
3626	Bu insan kuru kuma benzer; onun tamahkâr gözü derya girse, doymaz.
4550	Ne varsa, ona kanaat et, bey adını al; hırsına hâkim ol ve huzur içinde yaşa.
2340	Az sayıda ve muntazam bir ordu, çoğa nispetle, daha iyidir; çok kimseler çok askerle bozguna uğradılar
2277	Kendisine bir at, giyim ve silâh ayırması kâfidir; meşhur olup, düfi- yaya nâm salmak ona yeter
4642	Daima sıhhatte kalmak ve hiç hasta olmamak istersen, “az” adlı ilaç ye ve öyle yaşa, ey bey-zâdem.
1143	Çok mal açgözlüyü doyurmaz; ecel gelince, pişman olur, fakat artık işini yoluna koyamaz
1119	Aç gözlülük ile dünya malını topladım; mal kalıyor, ben ise, bugün her şeyi bırakıp, yokluk içinde gidiyorum
2339	Çok asker isteme, seçme asker iste; askerinin seçkin ve tam teçhizatlı olmasını iste

4683	Bu dünyada uzun müddet kalmayacak olduktan sonra, insanın bu kadar zahmete katlanıp, bu malı toplaması neye yarar
4713	Bu dünya malını toplayan ve malı ile birlikte yerin dibine geçen insan nerede
2001	Gözü aç adam hiçbir şey ile doymaz; gözü aç olana bütün dünya nimeti kâfi gelmez.
2004	Açgözlü adamı mal doyurmaz; bütün dünyaya sahip olsa bile, o yine daima açgözlü ve fakirdir.
2002	Aç gözlülük, ilâcı ve devası bulunmayan bir hastalıktır; onu, bütün dünya kâhinleri bir araya gelse, yine tedavi edemezler.
1202	Bu dünya bir konak yeridir, gelen geçer; o her şeyi yiyen büyük bir ejderha gibi, yedikçe acır.
2003	Bütün açlar yer ve içerlerse, nihayet doyarlar; açgözlü adamın açlığı ancak ölümle nihayete erer.
6169	Ey açgözlü, tamahkâr, bu dünyanın kulu olan insan, ölüm seni tutmak için tamah ediyor.
1408	Bu dünya malı acı su gibidir; insan ne kadar içerse içsin, kanmaz; onun dili bile ıslanmaz.
1740	Tanrıya inanan bilgili insan, kısmetinde ne varsa, onunla iktifa eder
757	Az bir iyiliğe karşı çok şükür et; nimet çok olursa, onun kıymetini bil
3442	Erkek olan, çoğu elde edebildiği hâlde, az ile iktifa eder; böyle bir insan zahitlik mertebesine erişir.
3443	Yoksa aradığını bulamayan herkes zahit olur; sabırdan başka bir çare bulamadığından, elindeki ile yetinir.
6078	Ne varsa, ona kanaat ederek, günümü geçirdim; huzur veya zahmet, bunlar geçti; gecem de sonsuz olmadı.
6079	Elimi kısa tuttum, mal toplamadım, heva ve arzulara gönül vermedim.

Tablo 11. Kutadgu Bilig adlı eserde kanaat değerini işleyen beyitler ve beyit numaraları

Eserde kanaat ile ilgili beyitlere bakıldığında dikkat çeken en önemli hususun kanaatin her bakımdan tam zenginliğin ölçütü olarak görülmesi-

dir. Kanaat denildiğinde insanların zihninde genellikle maddi açıdan yetinme gelir. Fakat burada sadece maddi açıdan yetinmenin yeterli olmayacağı, aynı zamanda manevi açıdan da yetinmenin gerekli olduğu üzerinde durulmaktadır. Hem madden hem de manen kanaatkâr olan bir birey, maddi âlemde zenginliği yakalayacağı gibi manevi zenginliği de elde edecektir.

Kanaat ile ilgili beyitlere bakıldığında ilgili beyitlerde kanaat değerinin karşıtı olan aç gözlülüğün de konu edildiği görülmektedir. Bu beyitlerde kanaatin insanı hem bu dünyada hem de ahrette saadete taşıyacağı gibi aç gözlülüğün de hem bu dünyada hem de ahrette zillete düşüreceği üzerinde durulmaktadır.

BEYİT NO	BEYİT
29	Asıl sana sağındım, ümidim şendedir; muhtaç olduğum yerde elimden tut
1109	Tanrı bu hastalıktan seni kurtaracaktır; gönlünü çöktürme, müsterih ol.
3446	Gelen dünya nimetlerine gönül bağlamaz; elinden gidenlere de içi sızlayıp, yüzü buruşmaz.
3718	Sonsuz varlıkları ve sayısız canlıları o halk etti; o bunların hepsine rızkını verir ve hiç birini aç bırakmaz.
3741	Tanrıya sığındım, nefsim hâkim oldum; rabbim bu din ve imanımı korusun.
3743	Boğazım için yiyeceği ve sırtım için giyeceği yaratan Tanrım bana eksik etmez.
3744	Beni o yarattı ve bugüne kadar besledi; ey dünya beyi, o beni ileride de besleyecektir.
3745	O sana, hiç esirgmeden dünya nimetlerini verdi; vergili Rabbim bana da vermez mi?
3746	Ey cömert yığıdım, bütün iyilik ve kötülüğü, fakirlik ve zenginliği Tanrı'dan bilirim.
4927	Bütün işleri Tanrı hükmüne bırak; vakti gelince, yoluna girer ve kendiliğinden açılır, ey gönlü diri olan insan
5935	İsterse, Tanrı yardım eder ve bana zahir olur; benim göremediğim şeyleri sen bana bildir.

Tablo 12. Kutadgu Bilig adlı eserde tevekkül değerini işleyen beyitler ve beyit numaraları

Tevekkül, Türkçe Sözlük'te "Herhangi bir işte elinden geleni yapıp daha sonrasını Allah'a bırakma." şeklinde açıklanmış bir değerdir. Eserde kadercilik anlayışı olarak değil, aksine elinden geleni yaptıktan sonra gerisini her şeyi yaratan, onlara rızık veren ve eşsiz bir nizam içinde idame eden Allah'a bırakmak gerektiği ifade edilmektedir. Buna gerekçe olarak da Allah'ın her şeyin doğrusunu ve uygun zamanını bildiğini ve o vakti geldiğinde gerçekleşmesine müsaade edeceği gösterilmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Günümüzde hızla değişen sosyal, kültürel ve ekonomik şartlara bağlı olarak toplumsal yapılarda da bazı değişiklikler meydana gelmektedir. Özellikle iletişim ve haberleşme kanallarında yaşanan gelişmeler insanların dünyanın herhangi bir noktasında cereyan eden bir olay hakkında anında bilgilenebilmesine yardımcı olmaktadır. İletişim ve haberleşmenin bu kadar yaygın olmadığı dönemlerde en küçük sosyal yapı olan aileyle en büyük sosyal yapı olan toplum içerisindeki sosyokültürel değişimler daha yavaş gerçekleşmekteydi. Fakat günümüzdeki teknolojik gelişmeler bu değişim hızını üst düzeye çıkarmıştır. Bu hızlı değişim insanların süratli bir şekilde bilgilenebilmelerine ve çevrelerinde yaşanan olaylar hakkında fikir edinmelerine yardımcı olurken diğer taraftan değerler bağlamında toplumsal çözülme ve bozulmaların da ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bilgi Çağı olarak nitelendirilebilecek bu yeni zamanda ortaya çıkan medya kültürü, içerisinde olumlu ve olumsuz pek çok değeri barındıran çok büyük bir yapı hâline gelmektedir. Bu yapıdaki olumsuz değerlerin toplumsal açıdan hayati önemi ise insanları suç işleme noktasında motive edici olmasıdır.

Sosyokültürel değerlerde yaşanan değişim ve bozulmalar suçun niteliğini daha karmaşık bir yapıya dönüştürmüştür; arkasına medya desteğini de alan suç unsurları toplumun can damarları olan dil, din, töre, ahlak, dünya görüşü ve yaşayış şekillerine doğrudan saldırıya başlamıştır. Geline nokta, önceki zamanla mukayese edildiğinde toplum tarafından ayıplanan ve dışlanan suç unsurları artık olağanlaşmaya başlamıştır. İnsanların zihinlerinde başlayan bu algı sapması gün geçtikçe daha da vahim bir hâl almaktadır.

Suç, toplumsal yaşamın doğasında her zaman var olagelmıştır. Her dönemde büyük ya da küçük suçlar işlenmiş ve bunlara bağlı olarak suçun nasıl önlenebileceğiyle de ilgili bazı görüşler ileri sürülmüştür. Temelde "suç ve ceza" yaklaşımı kendini göstermiş, ceza ne kadar şiddetliyse suçun

o kadar az işleneceği görüşünden hareket edilmesi sonucunu doğurmuştur (Başbüyük ve Karakuş, 2010). Zamanla anlaşılmıştır ki suç işlendikten sonra alınan polisiye tedbirler suç oranlarını azaltmada yeteri kadar başarı sağlamamıştır. Suçun işlenmeden önce engellenmesi; toplumun ırz, can ve mal güvenliğinin sağlanması ve topluma yönelik mevcut ya da muhtemel bir tehlikenin ortadan kaldırılması daha yerinde olacaktır (Doğan ve Sevinç, 2011). Bunun sağlanması için suçu oluşturan unsurlar ve bunların özelliklerinin belirlenmesi, detaylıca analiz edilmesi ve ortadan kaldırılması hususu ön plana çıkmıştır. Suçun ortaya çıkabilmesi için kişinin suç işleme motivasyonunun ve fırsatının olması gerekmektedir. Yani kişinin suç işlemeyi istemesi, suçu işleyecek fırsatı yakalaması gerekir ki ortaya suç çıkabilsin. Bir kişi hırsızlık yapma niyetinde değilse ortada bırakılan bir cüzdandan, güvenlik önlemleri zayıf ve içi değerli eşyalarla dolu bir ev ya da en tenha yere park edilmiş çok lüks bir araba o kişi için bir fırsat olarak görünmez. Bir kişi hırsızlık yapma niyetindeyse ancak bunu gerçekleştirecek ortam aramaya, fırsat yakalamaya çalışır. Bu fırsatı yakaladığında kâr-zarar hesabı devreye girer. Elde edeceği kazanç, alacağı risk ve kaybedeceklerinden fazlaysa bunu bir fırsat olarak düşünür ve suçu işlemek üzere hareket geçer. Görüldüğü gibi kişinin suç işlemeyi istemesi ve kazançlı bir fırsat yakalaması gerekir ki suç ortaya çıksın. Bu durum sadece hırsızlık gibi mala yönelik suçlarla sınırlı değil, aynı zamanda cinayet gibi şahsa hatta terör gibi topluma yönelik suçlarda da geçerlidir.

Disiplinler arası bir olgu olarak suçu tek bir nedene bağlamak mümkün değildir. Bu bağlamda suçun psikolojik, çevresel ve sosyoekonomik boyutlarına da dikkat edilmelidir. Birey, toplumsal yaşamdan bağımsız düşünülemez için suçun toplumsal boyutta da ele alınması gerekir. Bu bakımdan toplumsal kurumların işleyiş tarzının, suçun mahiyeti ve işlenme sıklığıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilir. Suçla mücadelede toplumsal bir kurum olarak eğitimin ise çok önemli bir yeri vardır. Özellikle son zamanlarda popüler bir kavram olarak ortaya çıkan değer eğitimi bu noktada üzerinde durulması gereken bir konudur. Değer eğitiminin gerçekleşme şartları içerisinde klasik eserlerden faydalanma ise etkili bir yöntem olarak görülmektedir.

Değer eğitiminin iki amacı vardır: Birincisi insanların daha kişilikli bir hayat sürmelerini ve yaşamlarından memnun kalmalarını; ikincisi ise toplumun huzur ve güven ortamına katkı sağlamaktır. Değer eğitimi genç kuşakların değer geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışarak tatmin edici bir hayat kurmalarını hedefler (Kirschenbaum, 1995 akt. Akbaş, 2007).

Yaşadığı toplumun olumlu değerlerini kazanmış bir birey, suç işleme fırsatı karşısında kendini kontrol ederek suç işleme motivasyonunu geriletir. Bu noktada bireyin suç işleme motivasyonunu olumsuz etkileyecek değerleri pratiğe dökmesi önemli olduğu gibi bireyin yaşadığı kültürel ortamın ona sunduğu değerler manzumesinin de bu süreçte önemli bir payı vardır. Özelde Türk-İslam toplumuna bakıldığında sahip olunan bazı değerlerin suç işleme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecek nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Yüzyıllar boyunca İslami değerlerle yoğrulmuş Türk toplumunu diğer toplumlardan farklı kılan sevgi, saygı, sabır, tevekkül, kanaat, şükür gibi bazı kültürel değerler vardır. Türk toplumu bu değerleri yaşayarak asırlarca hüküm sürdüğü topraklarda huzur ve güven ortamını tesis etmiş, bu özelliğiyle de tüm dünya toplumlarına örnek olmuştur. Bahsi geçen bu değerler Türklerin İslamiyet’i kabul etmesiyle birlikte daha da sağlam bir hâl alarak dönemin edebî eserlerine de konu olmuştur. Geçiş Dönemi olarak adlandırılan bu dönemde kaleme alınan önemli eserlerden biri de Yusuf Has Hacıp’in Kutadgu Bilig’idir. Toplumsal yaşamın her alanına dair önerilerde bulunan ve Türk edebiyatının ilk siyasetname ve nasihatnamesi özelliğini taşıyan bu eserde mutlu bir yaşam sahip olunması gereken değerlerler manzumesi olarak belirlenmiştir. Türk kültürünün ve İslam medeniyetinin ihtiva ettiği değerler hem bireysel hem toplumsal yaşamın gerekleri olarak ele alınmıştır. Eserde; yönetici, yönetilen, aydın ve dindar insanların üstlerine düşen ve birbirlerine karşı görevlerini yerine getirirken toplumsal yaşamın mutlu bir şekilde devam etmesi için hangi değerlerle hareket etmeleri gerektiği alegorik bir tarzda işlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Kutadgu Bilig’in değer eğitimi konusunda etkin bir şekilde kullanılmasının suç işleme oranları ve çeşitleri de dikkate alındığında suç işleme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyeceği anlaşılmaktadır. Yapılan bu çalışmayla tespit edilen değerler ve bu değerlerin edebî bağlamının suç işleme motivasyonunu azaltıcı ya da geriletici etkilerinin olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., “Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi”, **Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu (26-28 Kasım)**, (Editör: Recep Kaymakçam ve diğerleri), DEM Yay., İstanbul, 2004.

AYDIN, M., “Değerler, İşlevleri ve Ahlak”, **Eğitime Bakış Dergisi**, **19**, 2011, s. 39.

BALCI, A., **Sosyal Bilimlerde Araştırma**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005.

BAŞIBÜYÜK, O. - KARAKUŞ, Ö., “Sosyal Düzensizlik ve Toplum Destekli Güvenlik Politikaları”, **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi**, 13(2)-Güz, 2010.

BÜKER, H., Sosyal bir olgu olarak tehdit suçu ve kriminolojik yaklaşımlar. **İdarecinin Sesi**, Eylül - Ekim, 58-61, 2011.

ÇELİKKAYA, H., **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi**, Alfa Yayınları, İstanbul, 1996.

DEMİR, B., **Adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. Sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, 2008.

DOĞAN, H., İ. - SEVİNÇ, B., “Suç teorileri ve şehir güvenliği: Bitlis iliyle ilgili genel bir değerlendirme”, **Polis Bilimleri Dergisi**, 13 (4), 2011, 27-53.

DOLU, O. - ULUDAĞ, Ş. - DOĞUTAŞ, C., “Suç korkusu: nedenleri, sonuçları ve güvenlik politikaları ilişkisi”, **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi**, 65 (01), 2010, 57-81.

DÖKMEN, Ü., **Küçük Şeyler**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2007.

GÜRELLİ, N., “Şehirleşme ve suç”, Şehirleşmenin Doğurduğu Ceza Adleti Sorunları Sempozyumu, 1973, 121-128.

KIZMAZ, Z., “Öğrenim düzeyi ve suç: suç-okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 14(2), 2004, 291-319.

ÖGEL, K. - TARI, I. - YILMAZÇETİN Eke, C., **Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme**, Yeniden Yayınları, İstanbul, 2006.

ÖZENSEL, E., “Sosyolojik bir olgu olarak değer”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1(3), 2003, s. 220.

SHAW, C. R. - MCKAY, H. D., **Juvenile delinquency and urban areas**, Chicago: University Of Chicago Press, 1972.

TOLAN, B., **Toplum Bilimlerine Giriş**, Murat & Adım Yayıncılık, Ankara, 1996.

Ek:

Aceleci olma; adalet ve eşitlik; adam kayırma; adap; af dilemek; ağırbaşlı olmak ahiret inancı; ahlak; aile bağları; aile iletişimi; aile sevgisi; akal akli kullanma; aklın gücü; aklın üstünlüğü; akraba ziyareti; alçakgönüllü olmak; aleyhte olan bir durumu lehe çevirebilme âlimin hakkını gözetmek; Allah sevgisi; Allah'a dayanmak; Allah'a inanma; Allah'a yakarış; amaca ulaşma amaca ulaşmak için çabalama; amaç oluşturma; amire (hükümete) itaat; amirin hizmette bulunanlara iyi muamele etmesi; amir-memur ilişkisi; ana dil kullanımı ana dili sevgisi; anlayış; arkadaş seçiminin önemi; asalet; az ve öz konuşma; az yemek yemenin önemi azımsamamak (kıymetini bilmek); azim; bağışlama; bağlılık; baharın gelişi; barış başarı; başarılı olma; başkasına faydalı olma; beğenme; bilgi; bilgi edinme bilginin değeri; bilginin insanı yüceltmesi; bilgiye sahip olma; bilgiyi kullanma; bilgiyi yayma; bilinçli konuşma bilinçli olmak; bilmemek değil öğrenmemek ayıp; birlik beraberlik; boş konuşmanın zararı; büyüğe saygı; cesaret cesaretin kaybedilmesi; ceza; cimri olmama; cimrilik; cömertlik; çalışkanlık çalışma; çalışma (helal kazanç); çaresizlik; çevrendeki insanları iyilerden seçmenin önemi; çakar ilişkisi; çakarcı olmama dayanışma; dedikodu; değer vermek; değerli olma; deneti yapma; deneyim denge; ders alma/çıkarma; devlet adamının nitelikleri; devlet başkanının görevleri; devlete bağlılık; diğerkamlık (özgeci, özgecil) dikkatli olma; dil bilinci; dil sevgisi; dili doğru kullanma; dindar olmak; doğru sözlü olma doğruluk; dostluğa /arkadaşlığa değer verme; dostluk; dua; duyarlılık; dünya ve ahret dengesini kurma dünyanın geçiciliği; dünyaya düşkün olmama; dünyevi işlerden el ayak çekmek; dürüstlük; düşman edinmenin zararı; düşmandan fayda gelmeyeceği düşmandan her zaman zarar gelebileceği; düşünerek hareket etme; düzen/nizam; ebedilik; edepli olma; eleştiriye açık olma emanete hıyanet etmemek; emaneti gözetmek; emeğe saygı; emniyet; emre itaat; erdemli olmak esirgemek; estetik; estetik zevk; eşitlik; eşyanın tabiatı; etkilenmek evrensellik; farkındalık; fazilet; fedakârlık; feraset (sezgi, anlayışlılık); fikir ifade edebilme geçicilik; geçmiş ve şimdinin iletişimi; gençlik; gerçeğe saygı; gerçeklik; girişimcilik gönül alma; gönül insanı olma; görevi icra etme; görgü; gösterişe düşkünlük; göz tokluğu güç; güç sahibi olmak; güler yüzlülük; günahattan sakınma; güven; güvenilir olma güvenlik; güzel söz söyleme; haberleşme ; hak ; hak etmediğini yememe; hâkimiyet hakkaniyet; halkı koruma; haram maldan uzak kalma dünyadan sonraki hayattan beklentiler/ahrete hazırlık; hataları anlamak; hayatın geçiciliği; hayatın zıtlıklarla dengede tutulduğu hayırsızlık; hazırlıklı olma; heyecan; hırs yapmama; hikmet; hile hizmet; hoşgörü; hukuk; hukukun üstünlüğü; huzur; hükümdara saygı hükümdara sevgi; hükümdarın görevleri; hükümdarın özellikleri; ıslamlı hayat yaşamak (dünya ve ahret işlerini dengede tutmak); ibadet; ibret alma iç huzuru; idrak; ihsan-lütuf; ikna etme; ileri görüşlülük; iletişim becerileri; ilim adamlarına değer verme; ilim öğrenme; iltifat; iman; inanç inançlı olma; inatçılık; infak etmek; insan; insan olma; insan onuru insana saygı; insanın özellikleri; insanlar tarafından

benimsenmek; insanlarla iletişim; inzivaya çekilme; istek işi gönüllü yapmanın önemi; itaat; ittifak; iyi arkadaş iyi nam getirir; iyi niyet; iyi olmak iyiliğe karşılık vermek; iyilik; iyilikle anma; iyilikte bulunma; iyiyi kötüyü ayırt etme; kabul görme kabullenme; kademe sırası; kadercilik; kadirşinaslık; kahramanlık; kalıtım kanaat; kanaatkâr olmak; kanuna uyma; karar verme; kararlı olmak; karşılıksız iyilik yapma kavrayış; kavuşma; kendi işini kendi görme; kendini denetleyebilme; kendini sevmek; kendini tanıma kıskanmak; kıymet bilme; kibar olmak; kibirli olmama; kişilik; kişilik tipleri kitaba değer vermek; kitaplar; kollama/gözetme; korku; kötüye karşı kötü olma; kulluk kulun Allah karşısında acizliği; küçüğe saygı; küçüklerle büyükler arasındaki mesafenin korunması; küstah/fesat olmama; liyakat; maddiyat mahir insan; manayı anlayabilme; manevi bir hayat; mantık; memnuniyet; merhamet mertlik; metanet; methedilme; mimari; minnet; misafirperverlik motivasyon; muhtaç olma; muktedir olma; mutluluk; mücadele; mükâfat mütevazı olma; namus /şeref; nasıl davranılacağını bilme; nasihat; nefes; nefsin esiri olmama neşe; nezaket; okuma alışkanlığı; okuma kültürü; okuma sevgisi; okumanın önemi okuyana saygı duyma; olgunluk; olumlu düşünme; onurlu olmak; otorite sahibi olma; otoriteyi koruyabilme oturaklı olma; ödüllendirme; öfke; öğrenmenin öğretmenin önemi; ölçülü olmak; ölüm ölümsüzlük; örnek davranış sergilemek; övgü; özeleştirme; özgürlük; özgüven özlem; paragöz olmama; paylaşım (zekât); paylaşmak; peygamber ve onun nesline sevgi ve saygı; pişmanlık; planlı olma; refah; rehberlik; riayet ; rüşvet almama; saadet sabır; sabırlı olmak; sadakat; sağduyu; sağlık; sağlıklı yaşam sahip çıkmak; samimiyet; saygı; saygınlığı koruyabilme; sebat; selam, selam verme ve almanın önemi; selamlama; sevgi; sevinç; sevmek; sirayet sorgulayıcılık; sorumluluk; sorumluluk sahibi olmak; sosyal devlet; söz güümüşe sükût altındır; sözü geçen biri olmak sözün/bilginin değeri; sükûnet; şans; şikâyet; şükür; takdir edilme takdir etme; takva sahibi olma; tamahkâr olmak; tanıma; tarafsızlık; tath dillilik tecrübelerden bilgi edinebilme; tedbirli olma; temiz kalpli olmak; terbiye; teslimiyet; tevekkül tok gözlülük; toplumdaki görüntüyü koruyabilme; töbe; tutumlu olma; uluslararası iletişim; umut umutsuzluğa kapılmama; utanma; uyum olma; uzlaş; üslubun önemi; üstünlük varlık(zenginlik); vatanseverlik; vefa; veraset; vicdan; yalancılık yalandan kaçınma; yalnızlık; yalvarma; yaptığının karşılığını görme; yaratıcı olma; yardımlaşma yardımseverlik; yaşam sevgisi; yaşlılık; yazarın/çalışmanın değerini bilme; yemeğe düşkün olmama; yerinde davranmanın önemi yol göstericilik; yönetilene saygı; yönetim/ idare; zalim olmama; zaman; zaman planlaması zaman yönetimi; zamanı iyi değerlendirmek; zamanı kullanamamak; zamanlar arası bilgi iletişimi; zekat (dini); zeki olma; ziyaret.

TÜRK NİNNİLERİNİN ÇOCUKLARIN DEĞER EĞİTİMİNE VE KELİME HAZİNELERİNE KATKISININ İNCELENMESİ

Erol DURAN*
Esra YALÇINTAŞ**

ÖZET

Bu araştırma Türk ninnilerinde yer alan değerleri incelemek ve bu değerlerden en çok hangilerine ninnilerde yer verildiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, ayrıca ninnilerin çocukların kelime hazinelerine katkısı da araştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve verilerin analizi, betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Veriler, internet ortamında en popüler olan ve en çok dinlenen ninniler de dikkate alınarak “Türk Ninnileri” kitabından seçilen 22 ninninin MEB tarafından belirlenen 19 değer kapsamında incelenmesiyle elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, belirlenen ninnilerde “sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik” değerlerinin ağırlıklı olarak öne çıktığı; “saygı, doğruluk-dürüstlük, sabır, temizlik ve özgürlük” değerlerinin az da olsa ninnilerde yer aldığı; geri kalan “hoşgörü, özgüven, özsaygı, dayanışma, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, barış, adalet ve estetik” değerlerinin ise ninnilerde yer almadığı görülmüştür. Ayrıca birer dil ve kültür mirası olan ninnilerin ilk eğitim kaynağı olarak çocukların kelime hazinelerine oldukça büyük bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bu yönleriyle alana ve uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ninniler, Değerler Eğitimi, Kelime Hazinesi.

* Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erol.duran@usak.edu.tr

** Öğretmen, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yalcintasra@gmail.com

GİRİŞ

Bir bebeğin karşılaştığı ilk edebi eser ninnilerdir. Ninnilerin, sadece bebekleri uyutmak için söylenmediği gerçeği günümüzde birçok araştırmacının bu konuya eğilimine neden olmuştur. Öyle ki ninnilerin; çocuğun ana dili eğitiminden (Toker, 2011: 25) Türkçenin sağlıklı öğrenilmesine (Kabadayı, 2009: 276), zihinsel gelişimine (Güneş, 2010: 27); duygusal, sosyal ve bedensel gelişimlerine katkısına, toplumun kültürel değerlerinin aktarılmasından (Uğurlu, 2014: 43) kültürel kimlik oluşumuna kadar birçok alanı etkilediği görülmektedir.

Ninnilerin bebekleri rahatlatma ve dinlendirme özelliklerinin dışında; içeriğinde yer alan sevgi, hoşgörü, saygı, sorumluluk, özgüven, özsaygı, dayanışma, paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği (MEB, 2014a), barış, adalet, doğruluk, dürüstlük, sabır, vatanseverlik (MEB, 2014b), temizlik, estetik ve özgürlük (MEB, 2014c) gibi önem verilen toplumsal değerleri bebeğe aktarmadaki başarısı inkâr edilemez. Ayrıca ninnilerin bebekleri uyutmanın yanında; onlarla iletişim kurmadaki (Demir ve Oflaz, 2010: 352) ve onların kelime hazinelerini geliştirmedeki etkisi de unutulmamalıdır. Bütün bu yönleriyle ninnilerin 0-5 yaş arası çocuklar için ilk ve en önemli eğitim aracı olduğunu söyleyebiliriz. Ninnilerin bu eğitsel amacı göz önüne alındığında, çocukların küçük yaşlardan itibaren hayata hazırlandığı (Demir ve Demir, 2011: 26) anlaşılmaktadır.

Ninnilerde Türk toplumunun tüm ihtiyaçlarının planlı bir şekilde ve ayrıntılı olarak ele alınmasının ve öğretilmesinin, çocukları eğitmek için (Demir ve Demir, 2011: 17) olduğu açıktır. Ninniler; Türk dilinin, kültürünün ve değerlerin önemli bir yansımasıdır. Aynı zamanda ninnilerdeki sade dil ve duru Türkçe sayesinde, bu eğitsel amaç bir sonraki aşamaya rahatlıkla ulaşabilmektedir. Çocukların, kültürel değerlerin nesilden nesle taşıyıcıları olduğu düşünüldüğünde, eskinin sözlü halk edebiyatı ürünleri olan şimdilerde ise kaleme alınmış olan ninnilerin bu noktada her türlü değerın aktarıcısı olduğunu söylemek yanlış olmaz.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, Türk ninnilerinin çocuklarının değer eğitimi ve kelime hazinelerine katkısını incelemektir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Türk ninnilerinde çocuklara yönelik ne tür değerler yer almaktadır ve hangi değerlere daha çok yer verilmiştir?

2. Türk ninnilerinde en çok hangi sözcükler tekrar edilmektedir?
3. Türk ninnilerinin çocukların kelime hazinelere katkısı nedir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Buna göre toplanan veriler ilk olarak betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 22 tane ninninin ele alınıp incelenmesi sonucu ortaya çıkan değerlerin analiziyle toplanmıştır. Ninniler seçilirken günümüzde en popüler olan ve en çok dinlenen ninniler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sebeple internet ortamında en çok dinlenen 3 ninni ve “Türk Ninnileri” (Demir ve Demir, 2011) kitabında yer alan 1651 ninni arasından, baskın olan 7 değerle ilgili 19 ninni rastgele (random) yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Tespit edilen ninniler, değerler eğitime yönelik olarak taranmış ve incelenmiştir. Ninnilerin değerlere göre sınıflandırılmasından sonra elde edilen veriler yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulguları ve bulgulara ait yorumlar, alt problem sırası dikkate alınarak verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okullarda değerler eğitimi kapsamında verilen ve MEB tarafından belirlenmiş olan sevgi, hoşgörü, saygı, sorumluluk, özgüven, özsaygı, dayanışma, paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği (MEB, 2014a), barış, adalet, doğruluk, dürüstlük, sabır, vatanseverlik (MEB, 2014b), temizlik, estetik ve özgürlük (MEB, 2014c) değerlerinin analizi yapılan Türk ninnilerindeki dağılımı aşağıda belirtilmiştir. Ninnilerin başlıkları olmadığı için kitapta yer aldıkları şekliyle numaralar kullanılarak düzenleme yapılmıştır:

Tablo 1. *Değerlerin Ninniler Üzerindeki Dağılımı*

Değerler	Ninniler
Sevgi	Can Kuşum, 6 ve 7, 28, 90, 119, 140, 163, 185, 66 ve 219, 229, 270, 608
Saygı	782
Sorumluluk	636, 654, 825
Doğruluk-Dürüstlük	717
Sabır	1158
Vatanseverlik	670, 804
Temizlik	268
Özgürlük	843
Hoşgörü, özgüven, özsaygı, dayanışma, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, barış, adalet, estetik	-

Tabloda da görüldüğü gibi ninnilerde “sevgi” (annenin ve babanın sevgisi) değeri ağırlıklı olarak işlenmiştir. İkinci sırada “sorumluluk” (vatan ve millet sorumluluğu, ilim öğrenme sorumluluğu, anne-babaya karşı sorumluluk) değeri, üçüncü sırada ise “vatanseverlik” (vatani ve milleti koruma, askerlik yapma) değeri yer almıştır. Saygı, doğruluk-dürüstlük, sabır, temizlik ve özgürlük değerlerinin yer aldığı ninniler de bulunmaktadır. Bu değerler baskın olarak ninnilerde yer almasa bile belirtilen ninnilerde açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Hoşgörü, özgüven, özsaygı, dayanışma, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, barış, adalet, estetik değerleri ise incelenen ninnilerde yer almamaktadır.

Değerlerin analiz edilen ninnilerde yer alışlarıyla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir:

Tablo 2. *Değerlerin Ninnilerdeki Yer Alma Durumlarına Örnekler*

Değerler	Ninnilerde Yer Alış Biçimlerine Örnekler
Sevgi	<ul style="list-style-type: none"> • Annesi onu çok öpermiş, severmiş Babası onu çok öpermiş, severmiş • Gel kucağıma seni seveyim Annesinin can paresi • Onsuz dünya bana dardır, O benim biricik sevdamdır • Sensin yavrum yazım, kışım, Benim tatlı nazlı kuşum
Saygı	<ul style="list-style-type: none"> • Babasına mektup salsın ninni, Anasına selam salsın ninni, Dayısının elini öpsün ninni
Sorumluluk	<ul style="list-style-type: none"> • İlim, irfan öğrenecek, Vatana, millete hayırlı olacak • Büyük adam olsun ninni, Güçlü adam olsun ninni, Devlete, millete yararlı olsun ninni • Oğlum uyuyacak, Uyudukça büyüyecek, Eve para getirecek, Bizi dardan kurtaracak
Doğruluk- Dürüstlük	<ul style="list-style-type: none"> • Beyaz yüzlü, doğru sözlü, İpek saçlı, tunç bilekli, Temiz yürekli olası kuzum
Sabır	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuklarım yetim gibi yatıyor, Kader böyleymiş kime ne diyelim, Uyuyun da büyü- yün yavrularım, Babanız çabuk döne yavrularım
Vatanseverlik	<ul style="list-style-type: none"> • Büyüyecek yavrum asker olacak, Vatan borcunu da namus sayacak • Annen senden kıvansın, Dövüşlerde sen olası, Kahredip korkak düşmanı, Tüy döşeğine kovalayan er olası!
Temizlik	<ul style="list-style-type: none"> • Ali süpürür odayı, Gelsin baksın babası, Temiz bulsun burayı
Özgürlük	<ul style="list-style-type: none"> • Uyusun da büyüsün ninni, Tıptış tıptış yürüsün ninni

“Sevgi” değerinin yer aldığı ninnilerden alınan örneklerle bakıldığında, “sevmek, öpmek” gibi fiillerden ve “can param, biricik sevdam, nazlı kuşum, vb” hitaplardan bu değer yoğun bir şekilde işlendiği anlaşılmaktadır. “Babasını durumundan haberdar etmesi, annesine selam göndermesi ve dayısının elini öpmesi” ifadelerinin yer alması “saygı” değerini ortaya koymaktadır. “Sorumluluk” değeri ninnilerde “ilim-irfan öğrenme (eğitim alma), vatana, millete, devlete yararlı olma, anne-babayla ilgilenme (ya da aile sorumluluğunu alma)” gibi durumlarla ifade edilmektedir. Bir başka ninnide yer alan “doğru sözlü ve temiz yürekli olma” ifadeleri de “doğruluk-dürüstlük” değerlerini işaret etmektedir. “Kader böyleymiş, babanız çabuk döne” sözleriyle bulunulan duruma ve birini beklemeye sabretme söz konusu olduğundan “sabır” değeriyle ilişkilendirilebilir. “Vatanseverlik” değeri “vatanı koruma, asker olma, düşmanı korkutma, devlete millete hayırlı ve yararlı olma” sözleriyle belirtilmiştir. “Temizlik” değeri ise, “odayı süpürür, temiz bulsun” ifadelerinden anlaşılmaktadır. Son olarak “uyusun, büyüsün, yürüsün” fiilleri çocuğun büyüüp kendi sorumluluğunu almasını ve özgür bir birey olmasını ifade ettiği için “özgürlük” değeriyle ilişkilendirilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İncelenen ninnilere bakıldığında bazı kelimelerin ve kelime gruplarının sık sık tekrar edildiği ya da bu kelimelere hemen hemen her ninnide yer verildiği görülmüştür. Bu kelimeler ninniye söyleyenlerin ritüsel ahenkli tekrarlarını içeren anlamsız kelimeler olabildiği gibi ninnilerin birçoğunda yer alan anlamlı kelimeleri de içerebilmektedir. Aşağıdaki tabloda sıklıkla geçen anlamlı ve anlamsız kelimelere yer verilmiştir:

Tablo 3. *Ninnilerde Sıklıkla Geçen Anlamlı ve Anlamsız Kelimeler*

Ninnilerde sıklıkla geçen anlamlı kelimeler	Uyusun, büyüsün, yürüsün, gülsün, bebeğim, ninni yavrum ninni, kuzum nenni, oğlum, kızım, tıpış tıpış, beşik, seveyim, öpeyim, annesi, babası, asker, düğün, kınalı kuzum, vatan, ilim, paşam, güzeller güzeli kızım, yumurcak, tatlı, küçük.
Ninnilerde sıklıkla yer alan anlamsız kelimeler	Dandini dandini, eee eee eee, hop hopun, lay lay, hoppala, hu hu hu, eee eee ee si var.

Ninnilerde sıklıkla geçen anlamlı kelimeler genellikle anne babanın bebeklerine söyledikleri sıfatlarla başlayarak (kınalı kuzum, paşam, güze-

lim, tatlım, vb) bebeklerle ilgili dileklerle devam etmektedir. Bu dileklerde çoğu zaman bebeğin uyuması, bir an önce büyümesi, ilim öğrenmesi, vatana hayırlı olması, asker olması, gelin olması gibi durumlar işlenmektedir. Ninniler incelendiğinde, gerçekten de birçok içten ve sevgi dolu hitaplar ve seslenişlerle karşılaşılmaktadır. Bu hitaplar anne babanın çocuğa karşı hislerini dile getirerek bebeğin daha rahat uykuya dalmasını ve kendini güvende hissetmesini sağlamaktadır. Sevildiğini hisseden bebek psikolojik olarak da rahatlayacağı için daha verimli bir uyku geçirecektir. Ninnilerde sıklıkla yer alan anlamsız kelimeler ise, bebeğin ritim duygusunu geliştirerek daha beşikteyken müzik eğitiminin başlamasını sağlamaktadır. Ayrıca ahenkli söyleyiş bebeğin uykuya geçişini de kolaylaştırmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Türk ninnileri çocukların kelime hazinelerine katkısı açısından incelendiğinde, Türkçenin temel kurallarının ve söz dağarcığının ayrıntılı olarak ninnilerde yer aldığı görülmektedir. Buna göre fiilleri, sıfatları, hitapları, seslenmeleri, zıt anlamlı kelimeleri, ikilemeleri, deyimleri, tekerlemeleri, renkleri, duyuları, organ adlarını, Türk sayı sistemini vb. pek çok somut ya da soyut kavramı ve bunların anlamını ninnilerde bulmak mümkündür (Çıblak-Coşkun, 2013: 505-506).

Ninnilerde yer alan sıfatlar, hitaplar ve seslenişler şunlardır: “yavrum, kuzum, bebeğim, pamuğum, can kuşum, nazlı bebeğim, kınalı bebeğim, küçük yumurcak, güzel bebeğim, can parem, küçük askerim, koçum, biricik sevdam, tatlı nazlı kuşum, yazım, kışım, gözleri sürmelim”. Bunlar edebiyatımıza dair bebeğin karşılaştığı ilk ve en güzel seslenişlerdir. Sonrasında bebekler birçok fiili ninnilerden öğrenmektedirler. Bunlara örnek verirsek: “gülmek, bakmak, sevmek, gitmek, gelmek, yazmak, çizmek, yatmak, uyunmak, büyümek, söylemek, dinlemek, vermek, hastalanmak, korumak, doymak, oynamak, büyütme, göndermek, elemek, belemek, tutmak, atmak, katmak, götürmek, getirmek, uçurmak, doldurmak, kokmak, salmak, öpmek, istemek, beğenmek, kovalamak, demek, ötmek, öğrenmek, kurtarmak”. Bu fiiller karşılaşılan ilk eylemler olarak bebeğin zihnine yerleşir. Eşya isimleri bebeğin ninnilerden öğrenebileceği bir diğer kelime grubunu oluşturmaktadır. “Salıncak, oyuncak, elek, beşik, top, mendil, döşek, para” bunlardan bazılarıdır. Ninnilerle ayrıca “el, kol, göz, dil, karın, kaş, saç, yüz” gibi organ isimleri; “anne, baba, amca, hala, dayı, dede, teyze” gibi akraba isimleri; “kara, beyaz, yeşil” gibi renk isimleri; “lahana, kiraz, bal, şeker, zeytin” gibi meyve, sebze, yiyecek isimleri öğretilmektedir. Bunlar-

dan başka “ay, dünya, gök, yıldız” gibi gök cisimleri; “dana, bülbül, gül, çam” gibi hayvan ve bitki isimleri; “sabah, akşam, tan, yarın, öbür gün, bir gün, yaz, kış” gibi zaman kavramı ve mevsim isimleri de ninnilerde işlenmektedir. Aynı zamanda ninnilerle “asker, vatan, millet, devlet, düşman, er, paşa” gibi askeri terimler; “kader, kurban, Mevlam, nazar, Yaradan” gibi dini ifadeler; “az-çok, var-yok, küçük-büyük, gitmek-gelmek, vermek-almak, getirmek- götürmek” gibi zıtlık içeren durumlar öğretilmektedir. Türk ninnileri sayesinde çocuklara daha beşikten itibaren temel bir eğitim sunulmaktadır. Böylece çocukların birçok konuda bilgi edinmeleri sağlanmaktadır. Özellikle de okul öncesi dönemde çocuğa öğretilmesi gereken temel kavramlar ninniler yoluyla verilebilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, Türk ninnilerinin çocuklarının değer eğitimine ve kelime hazinelerine katkısı incelenmiştir. Bu amaçla belirlenen 22 ninni, MEB’in belirlemiş olduğu 19 değer kapsamında analiz edilmiştir. Ninnilerde çocuklara yönelik ne tür değerler yer aldığı, en çok hangi değerlere yer verildiği, hangi sözcüklerin tekrar edildiği ve ninnilerin çocukların kelime hazinelerine katkısı incelenerek yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 19 değerden 9’unun (sevgi, saygı, sorumluluk, doğruluk-dürüstlük, sabır, vatanseverlik, temizlik, özgürlük) belirlenen ninnilerde işlendiği ve en çok bu değerlere yer verildiği görülmüştür. Özellikle “sevgi”, “sorumluluk” ve “vatanseverlik” değerleri ağırlıklı olarak ninnilerde yer almaktadır.

“Uyusun, büyüsün, yürüsün, gülsün, bebeğim, ninni yavrum ninni, kuzum nenni, oğlum, kızım, beşik, seveyim, annesi, babası, asker, vatan, yumurcak, küçük, dandini dandini, eee eee eee, hop hopun, lay lay lay, hoppala, hu hu hu, eee eee ee si var” gibi anlamlı ve anlamsız kelimelerin ninnilerde sıkça yer aldığı belirlenmiştir. Özellikle içten, yumuşak ve sevgi dolu olan seslenişlerin bebeğin uyumasına ve rahatlamasına yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca bebeğin sevildiğini hissetmesi güven duygusunu da beraberinde getirmektedir.

Ninniler, çocuklara öncelikle ana dil öğretilmesinde; akrabalık ilişkilerinin, dinî ve ahlaki değer yargılarının, sosyal hayatın, toplum ilişkilerinin, birtakım millî değerlerin tanıtılmasında; ezgi eşliğinde söylenmesi nedeniyle de estetik bir kavrayış kazandırmada oldukça etkili olmaktadır (Çıblak-Coşkun, 2013: 512). Ayrıca ninniler dil, edebiyat ve kültür aktarıcısı olarak (Koç ve Yılmaz, 2013: 12-13) içeriklerinde yer alan kelimelerin kapsam ve

genişliği bakımından bebekler için birer ilk eğitim kaynağı sayılmaktadırlar. Bu kaynak, çocukların kelime hazineleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle ninnilerle çocuğa bütün temel ihtiyaçlarını karşılayabileceği bir eğitim sunulmakta ve bu yapılırken de hiçbir unsurun dışarıda bırakılmadığı görülmektedir (Demir, 2015: 15). Çocuğun ilk defa karşılaştığı fiiller (sevmek, uyumak, büyümek, vb); sıfatlar, hitaplar ve seslenişler (yavrum, kuzum, can kuşum, vb); eşya isimleri, organ isimleri, akraba isimleri, renkler, mevsimler, meyve, sebze, yiyecek, hayvan ve bitki isimleri, gök cisimleri, zaman kavramı, askeri terimler, dini ifadeler, zıtlık içeren durumlar ninnilerle öğretilmektedir. Ninnilerle kazanılabilen tüm bu kelimeler çocuğun kelime hazinesine katkı sağlarken aynı zamanda okul öncesi eğitimine de temel oluşturmaktadır.

Ninnilerin kullanımlarının geçmişe göre azalmış olan etkisi artırılmıdır. Anne babaların ninnilerin çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine, dil gelişimlerine etkisi ve kültürel değerlerin aktarılmasındaki işlevleri konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Ayrıca günümüz sosyoekonomik şartlarında, yoğun iş ve çalışma koşulları düşünüldüğünde çocuklarına vakit ayıramayan anne babalar teknolojik unsurları kullanarak ses kaydı yoluyla çocukları için ninniler söylemelidirler. Kaydedilecek ninniler özel olarak seçilmelidir. Seçilirken Türkçemize uygun olmasına, söylenirken de ritimlerine dikkat edilmelidir.

Ninnilerin bahsedilen katkılarının yanı sıra eğitim açısından bu denli önemli edebi ürünler olmalarına rağmen değerlerinin yeni yeni anlaşılıyor olması üzücüdür. Günümüzde araştırmacıların henüz farkına varmaya başladığı bir konu olan ninnilerin kapsamı ve geçmişten gelen geniş ürün birikimi de düşünüldüğünde bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

ÇIBLAK-COŞKUN, N., “Türk Ninnilerine İşlevsel Yaklaşım”, **International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8 (4), 2013.

DEMİR, N., “Türk Ninnilerinin Dili”, 2015, http://www.necatidemir.net/images/demir/bkosem/ninnilerin_dili.pdf adresinden 15.03.2015 tarihinde alınmıştır.

DEMİR, N. VE DEMİR, F., **Türk Ninnileri**, Sarkaç Yayınları, Ankara, 2011.

DEMİR, N. - OFLAZ, G., “Okul Öncesi Dönemde Ninniler ile Matematik Öğretimi”, **Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT)**, 2(1), 2010.

GÜNEŞ, F., “Ninnilerin Çocukların Dil ve Zihin Gelişimine Etkisi”, **Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT)**, 2(3), 2010.

KABADAYI, A., “Ninnilerin Çocuğun Gelişim Alanlarına Katkılarının İçerik Açısından İncelenmesi: Konya Örneği”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 6(1), 2009.

KOÇ, R. - KIYMAZ, M. S., “Çocuk Edebiyatı Türü Olarak Ninniler ve Balkanlar Çocuk Edebiyatında Ninni Örnekleri”, **Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi** (21), ISSN 2203-4548, 2013.

MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı ve Kılavuzu, 2014a, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 15.12.2014 tarihinde alınmıştır.

MEB, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2014b, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 15.12.2014 tarihinde alınmıştır.

MEB, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2014c, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 15.12.2014 tarihinde alınmıştır.

TOKER, S., “Türkçenin Anadili Olarak Öğretiminde Ninni ve Tekerlemelerin Yeri”, **Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi (IJSES)**, 1 (1), 2011.

UĞURLU, E. K., “Kültürel Bellek Aktarıcısı Olarak Ninni”, **Millî Folklor Dergisi**, 26(102), 2014, http://www.millifolklor.com/tr/sayfalar/102/102son.pdf_page_43_52.pdf 16.12.2014 tarihinde alınmıştır.

YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, Ankara, 2000.

BARIŞ MANÇO'NUN ŞARKILARINDA DEĞER AKTARIMI

Ahmet Zeki GÜVEN*

ÖZET

Sağlıklı ve nitelikli toplumların varlığı, toplumların sahip olduğu değerleri koruması ve bunları sonraki kuşaklara sağlıklı bir şekilde aktarmasıyla mümkündür. Özellikle toplumun sahip olduğu değerleri benimsemiş bireyler, sağlıklı ve nitelikli toplumların oluşmasında da büyük pay sahibidirler. Bu nedenle değerler ve değerler eğitimi konuları son yıllarda gerek dünyada, gerekse ülkemizde özellikle üzerinde çalışılan alanlardan biri haline gelmiştir. 2005 yılında yayınlanan ilköğretim 6. ve 7. sınıflar sosyal bilgiler öğretim programında o yaş çocuklarına aktarılması önerilen 20 temel değer belirlenmiştir. Takip eden yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı değerler eğitiminin okullarda daha etkin ve daha verimli aktarılabilmesi için çeşitli tavsiye kararları almış, illere bu konuda gerekli çalışmaların yapılması yönünde çeşitli destekler vermiş, vermeye de devam etmektedir.

Bu çalışmada halkımızın zihninde çağdaş halk ozanı olarak yer edinen Barış Manço'nun, kendisi tarafından yazılmış şarkılarında değer aktarımı konusu incelenerek şarkıları sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma için ilköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretimi Programında yer alan 20 adet değer başlığı dikkate alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan inceleme neticesinde; sevgi, sorumluluk, yardımlaşma, saygı, *çalışkanlık, dürüstlük, vatan sevgisi ve hoşgörü değerlerine*, literatürde incelenen diğer çalışmalar gibi, yeterince yer verildiği, barış, aile birliği, misafirperverlik, sağlıklı olma, adil olma, dayanışma, duyarlılık ve özgürlük gibi değere daha az yer verildiği belirlenmiştir. Bağımsızlık, bilimsellik, estetik, temizlik gibi değerler ise Manço'nun şarkılarında yer almamıştır.

Anahtar Sözcükler: Barış Manço, Değerler, Değerler Eğitimi.

* Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, ahmetzekiguven@hotmail.com

VALUE TRANSFER IN THE SONGS OF BARIS MANCO

ABSTRACT

The existence of healthy and qualified society is only possible with preserving the values and passing down these values to next generation in a healthy way. Especially, individuals adopting the values of society also have the biggest role in the constitution of healthy and qualified societies. Therefore, values and values education subjects have turned into one of the areas on which a number of studies have been made both in the world and in our country recently. 20 basic values suggested to transmit to the children were determined in primary 6th and 7th social sciences teaching curriculum published in 2005. In the following years, Ministry of National Education has taken different recommendations with the aim of transmitting values education more effectively and more efficiently in the schools, and so given various supports to provinces to make necessary studies about this area and still continues to give.

In this study, the songs written by Baris Manco, who has a place as a modern folk poet in the minds of our people, were classified by analysing the subject of value transfer. 20 value topics in primary 6th and 7th social sciences teaching curriculum were taken into consideration for the classification. Document review, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. It is determined that while the values of love, responsibility, help, respect, sedulity, honesty, patriotism and tolerance are seen largely in literaure as in other studies analysed, the values such as peace, unity of family, hospitality, wellness, fairness, solidarity, sensitivity, freedom are seen less. The values such as freedom, scientific, esthetic, cleaning did not take part in the songs of Manco.

Key Words: Baris Manco, Values, Values Education.

GİRİŞ

İlk defa Znaniecki tarafından kullanılmış olan değer kavramı Latince kıymetli, güçlü olmak anlamlarına gelen valere kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Schwart (1992)'a göre değer, insanların kendi etrafındaki insanları ve karşılaştıkları olayları değerlendirmek ve bunlar karşısında yapacaklarına karar vererek bunu meşru bir duruma getirmek için kullandıkları ölçütlerdir. Özellikle sosyal bilimciler, değerlerin, insanların duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilişkili olması nedeniyle insan davranışlarını açıklamada değerlerin önemine dikkat çekmektedirler (Dilmaç, 2007).

Değerlerle ilgili literatürde birbirinden farklı sınıflandırmalar dikkati çekmektedir. Bunlar içerisinde, 1973'te Rokeach'ın yaptığı sınıflandırmada 36 değer belirlenmiş; bu 36 değer, amaç değerler ve araç değerler olmak üzere iki başlıkta sınıflandırılmıştır. Rokeach (1973)'a göre amaç değerler; Rahat Bir Hayat, Heyecanlı Bir Hayat, Başarı Duygusu, Barış İçinde Bir Dünya, Güzelliklerin Dünyası, Eşitlik, Mutluluk, İç Düzen, Yaşlı Sevgisi, Ulusal Güvenlik, Memnuniyet, Kurtuluş, Özsaygı, Toplumsal Kabul, Dostluk, Bilgelik, Özgürlük, Aile Güvenliğinden oluşmaktadır. Vasita değerler ise; Tutku (Hırs), Geniş Fikirlilik, Kabiliyet, Neşe, Masumiyet, Cesaret, Bağımsızlık, Entelektüel, Mantık, Sevme, İtaatkâr olma, Kibarlık, Sorumluluk, Özdenetim, Yardımseverlik, Affedicilik gibi değerlerden oluşmaktadır.

Schwart ise Rokeach'ın sınıflandırmasında çeşitli değişiklikler yaparak değerleri 10 temel değer tipinde gruplandırmıştır. Bu 10 temel değer başlığı altında da 57 değere yer verilmiştir. Bunlar ise şöyle sınıflandırılmıştır:

1. *Güç: Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüsünü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek,*
2. *Başarı: Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak,*
3. *Hazcılık: Zevk, hayattan tat almak,*
4. *Uyarılım: Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak,*
5. *Özyönelim: Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak,*
6. *Evrenselcilik: Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum,*

7. *İyilikseverlik: Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçakgönüllü olmak,*
8. *Geleneksellik: Alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ımlı bir hayat, mahremiyet,*
9. *Uyma: Kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek,*
10. *Güvenlik: Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, saygılı olmak (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000: 61; Akbaş, 2004: 34).*

Değerlerle ilgili yapılan bir diğer sınıflandırma ise Lickona'ya aittir. Lickona (1992) yapmış olduğu sınıflandırmada değerleri ahlaki değerler ve ahlaki olmayan değerler olmak üzere iki başlıkta sınıflar. Ahlaki değerler; sorumluluk, dürüstlük, adaletli olmak, başkalarının haklarına saygı duymak, bağımsızlık, özgürlük gibi değerleri kapsar ve bunlar evrenselidir. Evrensel olmayan ahlaki değerler ise tüm insanlığı değil de belirli bir toplumu ya da bireyi bağlayan kabullere dayanan değerlerdir. Yeme içme, giyim kuşam değerleri gibi... Lickona ahlaki olmayan değerleri ise tercih bildiren değerler olarak adlandırır. Bunlar, kişinin müzik, edebiyat gibi türlere atfettiği değerlerdir (Lickona, 1992: akt. Kaymakcan ve Meydan, 2011: 31).

Değerler ve değerler eğitimi konuları son yıllarda ülkemizde özellikle üzerinde çalışılan alanlardan biri haline gelmiştir. 2005 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, ilköğretim 6. ve 7. sınıflarda okuyan öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerler belirlenmiş, bu değerler 20 başlık altında toplanmıştır. Bunlar: adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir.

Değerlerin sağlıklı ve nitelikli bir toplumun oluşmasındaki önemine binaen Milli Eğitim Bakanlığı, 2010 yılında düzenlenen 18. Milli Eğitim Şurası'nda değerlerin tüm bireylere aktarılması hususunda tavsiye kararı almıştır (MEB, 2010/53 Nolu Genelge). Bu genelgenin ardından öğrencilere hedeflenen değerlerin kazandırılması amacıyla okullarda değerler eğitimiyle ilgili etkinlikler yapılmaya başlanmıştır. Bu etkinlikler günümüzde de arttırılarak ve çeşitlendirilerek devam etmektedir.

Çağdaş Bir Halk Ozanı: Barış Manço

Küçük yaşlarda müziğe başlayan Barış Manço, “Barış Manço ve Kafadarlar, Barış Manço ve Harmoniler, Barış Manço ve Kurtalan Ekspres” gibi müzik grupları kurmuş, 100’e yakın şarkı sözü ve 200’ün üzerinde bestesiyle dikkati çeken bir sanatçı olmuştur (Yangın, 2002). Özellikle, kılık-kıyafeti ve şarkılarıyla her fırsatta Türk kültürünün izlerini yansıtan Manço’nun kültür anlayışı, ayrıştırıcılıktan ziyâde bütünleştiricidir. Onun şarkılarında Türklerin İslamiyet öncesi kültürel özellikleri yer aldığı gibi, İslamiyet sonrası özellikler de kendisine yer bulur. Bunu da eserlerine serpiştirdiği, divan edebiyatı, tasavvuf edebiyatı ve âşık edebiyatı unsurlarıyla başarır. Onun sahnede giymiş olduğu şalvarı, çizmesi, cepkeni, aslında geçmişinden utanarak batıya özenen insanlara karşı kendi kültürüne sahip çıkma tepkisidir. Başlangıçta yadırganan bu hali, zaman içerisinde kabullenilmiştir. O, Türk tarih ve kültüründen izler taşıyan kıyafetleriyle, Osmanlı padişahlarının ihtişamlı hâllerini hatırlatan takıları ve uzun saçlarıyla derişlerin sufi yanını birleştirip bütünleştirmiştir (Yangın, 2002). Bu noktada Ayvazoğlu (1999), Barış Manço’nun tüm bu özellikleriyle Türk dünyasının ortak seslerinden ve değerlerinden biri olmayı başardığını belirtir.

Kültürel değerlere son derece önem vererek onlara sahip çıkan Barış Manço, kültürel değerlerin aktarımında da en önemli araç olarak dili görür. Bu nedenle de dile büyük önem verir. Gerek televizyon programları, gerekse konserleriyle dünyanın pek çok ülkesine giden Manço, gittiği yerlerdeki insanlara, onların kendi dilleriyle hitap etmeye özen gösterir. Sanatçı bu nedenle ana dili Türkçeye büyük önem verir. Şarkılarında Türkçenin dil özelliklerinden atasözleri, deyimler, ikilemeler, tekerlemeler, yansıma sözcükler ve pekiştirmelere yer verir (Yangın, 2002).

Barış Manço hazırlamış olduğu televizyon programlarıyla da dikkatleri çeken bir sanatçı olmuştur. *Adam Olacak Çocuk* programıyla geleceğin büyükleri olan çocukların aslında ne kadar önemli olduklarını izleyiciye hissettirmiştir. Çocuklara dişleri fırçalamanın, ıspanak yemenin, sağlıklı olmanın önemini anlattığı bu programından başka *İkinci Bahar* adlı programıyla da büyüklere saygılı olmanın, onların kültürlerinden, hayat tecrübelerinden yararlanmanın ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmiştir. *Dönence* programıyla da gittiği ülkelerin kültürlerini bizim dilimizle bize anlatmıştır. O, bu yönüyle çağdaş bir Evliya Çelebi portresi çizmiştir. Tüm bu yönleri, Barış Manço’nun ölümünden sonra da unutulmamasında büyük bir etken olmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı toplumun her kesimince sevilmiş ve benimsenmiş, çağdaş halk ozanı, ünlü sanatçı Barış Manço'nun şarkılarında yer alan değerleri belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tercih edilmiştir. Analiz yapılırken Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 6. ve 7. sınıflarda yer alan yirmi değer dikkate alınmış, belirlenen değerler örneklerle ortaya konulmuştur. Bu çerçevede Yangın (2002) tarafından hazırlanan Çağdaş Türk Ozanı Barış Manço adlı eserde yer alan Barış Manço'ya ait şarkılar incelenmiş, ayrıca bu kitapta yer almayan ancak tarafımızca yapılan araştırmalar neticesinde Barış Manço'ya ait olduğu tespit edilen şarkılar da eklenince toplam 94 şarkı üzerinde inceleme yapılmış, şarkılarda değerlerin varlık yokluk durumları belirlenmiştir.

Güvenirlilik

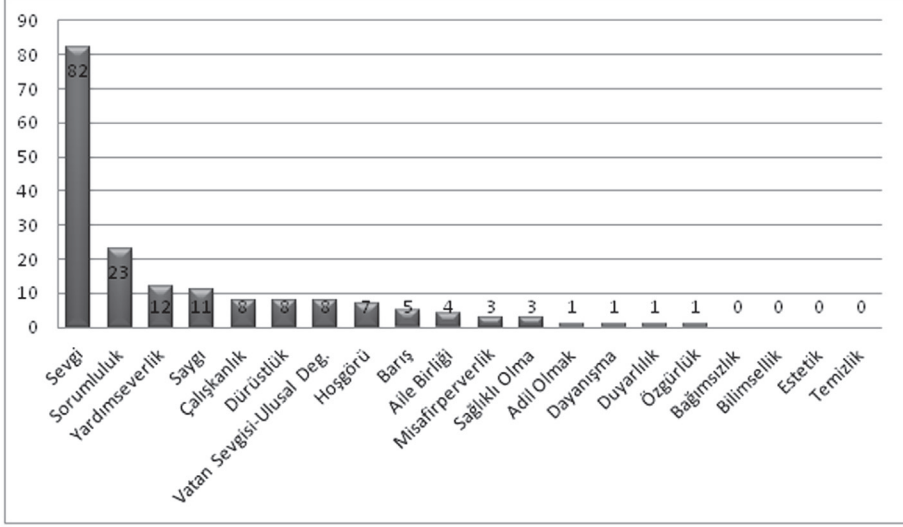
Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla incelenen 94 şarkıdan 50'si başka bir araştırmacı tarafından incelenmiş, elde edilen bulgular karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Güvenirliğin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından önerilen şu güvenirlik formülü kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği .94 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik hesaplamasının .70'in üzerinde çıkması, bu çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Yapılan analiz sonucunda Barış Manço'nun şarkılarında yer alan değerler Grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1. Barış Manço'nun Şarkılarında Yer Alan Değerler

Yukarıdaki grafiğe göre elde edilen bulgular şunlardır:

Sevgi

Barış Manço'nun şarkılarında en fazla yer alan değer sevgidir. İncelenen 94 şarkıdan 82'sinde yer alan sevgi değeri, bazen karşı cinse karşı hissedilen duygu, bazen insanların birbirlerini sevmesi, bazen de bir babanın evladına hissettikleri şeklinde karşımıza çıkar. *Allahım Güç Ver Bana* şarkısında sevdiğinden ayrılan aşık, bu acıyla Tanrı'ya sığınır ve O'ndan sabır diler:

*“Allahım güç ver bana, sığındım sana
Bu ne dayanılmaz bir acı, sabır ver bana...”* (Yangın, s. 168)

Güle Güle Oğlum şarkısında zamanın hızla geçmesiyle birlikte oğlu hızla büyüyen bir babanın oğluna hissettikleri şöyle aktarılır:

*“Güle güle oğlum, demek artık sen de yuva kuruyorsun
Sevdiğin kızla, bugün evleniyorsun.
Mutluluklar sana, benim arslan oğlum...”* (Yangın, s. 212).

İnsanların huzur ve mutluluk içerisinde yaşaması için birbirlerini karşılıklı bir şekilde sevmeleri gerektiği *Ayn* şarkısında ironik bir dille şöyle aktarılır:

“...Ama her şey karşılıklı,
Ben seni seveyim, sen de beni sev ki
Bozulmasın ağzımızın tadı” (Yangın, s. 175)

Mahkûm adlı şarkısında ise Manço, insanların sevmeyi öğrenmeden, kendisini yalnızlığa ve bu şekilde yaşamaya mahkûm ettiğini şöyle dile getirir:

“*Mahkûm ettik kendimizi,
Yalnız ve yan yana yaşamaya,
Mahkûm ettik, kendimizi
Sonsuza dek böyle yaşamaya,
Sevmek nedir, öğrenmeden?
Gençliği görmeden, yaşlanmaya.*” (Yangın, s.244).

Sorumluluk

Manço'nun şarkılarında en çok yer verilen değerlerden ikincisi sorumluluktur. İncelenen şarkılardan 23'ünde sorumluluk değeri tespit edilmiştir. *Ahmet Bey'in Ceketini* isimli şarkıda, herkesten erken yatan ve erken kalkan Ahmet Bey'in durumu şöyle aktarılır:

“*Mahalleli kahvede, muhabbet peşindeyken,
Leylekler 'lak lak' edip, peynir gemisi yüklerken,
Kül Ahmet erken yatar, sabaha 'Ya kısmet!' derdi.
Kimseler anlamazdı, 'Ya kısmet!' ne demektir...*” (Yangın, 162).

Sorumsuzluğu yüzünden hayatın hemen hemen her alanında başarısız olan Mehmet'in hikâyesi ise *En Büyük Mehmet Bizim Mehmet* şarkısında şöyle anlatılır:

“... On bir yaşına doğru, okula da gitti Mehmet.
Çaka çaka okudu Mehmet.
Döne döne başı döndü, Mehmet.
Diploma hak getire, Mehmet.
Okumayı sökemedi Mehmet...” (Yangın, s.204)

Yardımseverlik

Manço'nun şarkılarında dikkati çeken bir diğer değer yardımseverliktir. İncelenen şarkılardan 12'sinde yardımseverlik değeri tespit edilmiştir. Kimi zaman gariplerin giydirilmesi, kimi zaman öksüzlere kol kanat gerilmesi *Sarı Çizmeli Mehmet Ağa* şarkısında şöyle dile getirilir:

*“Yaz dostum yoksul görsen besle kaymak bal ile
Yaz dostum garipleri giydir ipek şal ile
Yaz dostum öksüz görsen sar kanadın kolunu
Yaz dostum kimse göçmez bu dünyadan mal ile”* (Yangın, s.261).

Bir dilim ekmeği bölüşmeyi, suyu aynı tastan içmeyi *Bir Selam Sana* şarkısında Manço şöyle dile getirir:

*“Bir dilim ekmeği bölüşürüm seninle
Suyu, aynı tastan yudumların seninle
Eğer kalbin kırksa dost yüzünden;
Bir selam sana gönül dağlarından...”* (Yangın, s.186).

Saygı

İncelenen şarkılardan 11’inde karşımıza çıkan saygı değeri, *Bugün Bayram* şarkısında kendine şöyle yer bulur:

*“Bugün bayram, erken kalkın çocuklar,
Giyelim en güzel giysileri,
Elimizde taze kır çiçekleri.
Üzmeylim, bugün annemizi.”* (Yangın, s.187).

Gurbete giden Süleyman’ın gurbette uğradığı kişilik değişimi ve başkalarına saygısız tavrı *Süleyman* şarkısında şöyle dile getirilir:

*“Biz görmeyeli, çok değişmiş,
Selam sabahı unutmuşsun, Süleyman.
Sofraya hemen yerleşiverdin,
Belli ki gurbet sana yaramamış, Süleyman.”* (Yangın, s.267).

Çalışkanlık

Barış Manço’nun şarkılarında yer verilen değerlerden bir diğeri çalışkanlıktır. 8 şarkıda değinilen bu değer, *Kezban* şarkısında bir babanın çabası şeklinde şöyle geçer:

*“Babası, yıllarca didiniş çabalamış,
Oğluna bir bağ bırakmış,
Hayırsız evlat üzümünü yemiş ama
Merak edip de sormamış.”* (Yangın, s.233).

Çalışarak çocuklarına helâl lokma yedirenlerin övüldüğü *Halil İbrahim Sofrası* adlı şarkıda Manço, bu durumu şöyle dile getirir:

*“Halat gibi bileğiyle,
Yayla gibi yüreğiyle,
Çoluk çocuk geçindirir,
Haram nedir bilmeyenler,
Buyurun siz de buyurun,
Buyurun dostlar buyurun.”* (Yangın, s.220).

Dürüstlük

Dürüstlük değeri incelenen şarkılardan 8’inde karşımıza çıkmaktadır. *Eğri Eğri* adlı şarkıda Manço, dürüstlüğe şöyle dikkati çeker:

*“Bana yolun seç diyorlar,
Bozuk yolu seçer miyim?
Eğri eğri, doğru doğru.”* (Yangın, s.201).

Doğru tartan esnafın rahat ve huzurlu olacağını belirten Manço, eğrinin de doğrunun da hesabının mahşer gününde sorulacağını *Halk İçinde Muteber* adlı şarkısında şöyle dile getirir:

*“Doğru tartan esnaf,
Rahat, huzurlu gezer.
Eğrinin, doğrunun
Hesabı mahşerde.”* (Yangın, s.221).

Vatan Sevgisi- Millî Değerler-

Vatan sevgisi değeri, Barış Manço’nun şarkılarında millî değerler şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Toplam 8 şarkıda tespit edilen bu değerlerden, örneğin Mehmet Akif, Fatih Sultan Mehmet, Mevlâna ve Mimar Sinan *Anahtar* şarkısında şöyle geçer:

*“Sınıfın en güzel kızı o yalnız geziyor kimse ona yaklaşıyor
Yine koltuğunda koca koca kitaplar kütüphaneden geliyor
Baktım bir cilt şair Mehmet Akif
İki büyük kitap Fatih Sultan Mehmet
Üç kalın cilt Mevlana bir de Mimar Sinan”* (Yangın, s. 170).

Batı’nın yemek kültürünün önemli ürünlerinden olan hamburger ile kültürümüzde önemli bir yer tutan lahmacunun karşılaştırıldığı, yeni neslin bu ikili arasında kaldığı *Lahburger* adlı şarkısında Manço bu durumu şöyle dile getirir:

*“Lahmacun lahmacun
Dünyayı dolaş benzeri yoktur edalı işveli lahmacun
Sen sofranı kur yemeyen yoktur şifalı cilveli lahmacun
Mis gibi tereyağlı envai bahar biberli sumaklı lahmacun
Beş dakika pişir tam orta karar ceylan bakışlı lahmacun*

*Hamburger yaşlı genç ayırt etmez
Hamburger esmer sarışın fark etmez
Hamburger güler yüzlü herkese
Hamburger o da güler naz etmez
Biraz soğan biraz ketçap
Salata malata hardal ketçap”* (Yangın, s.241).

Hoşgörü

Hoşgörü değeri incelenen şarkılardan 7'sinde karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar arasında hoşgürsüzlüğün yaygınlaştığı *Hemşerim Memleket Nire?* şarkısında şöyle dile getirilir:

*“Kardeşlik ve eşitlik üzerine uzun uzun nutuklar çekip
Niye senin derin benden koyu diye soran çok
Kaşının altında gözün var diye silahlanıp ölüme koşarken
Kalan dul ve yetim ne yer ne içer diye soran yok”* (Yangın, s.225).

Manço, sinirli ve hoşgürsüz insanın en büyük zararının yine kendisine olacağını *Ali Yazar Veli Bozar* adlı şarkıda şöyle dile getirir:

*“Ali yazar, Veli bozar,
Küp suyunu çeker azar azar.
Üzülmüşüm neye yarar
Keskin sirke küpüne zarar.”* (Yangın, s.166).

Barış

İncelenen şarkıların 5'inde barış değeri tespit edilmiştir. *Günaydın Çocuklar* adlı şarkısında Manço, bazen büyüklerin tabanca, kılıç ve tüfeklerle oyun istediklerini ve bu oyunun dünyayı karartabileceğini şöyle dile getirir:

*“Korktuğum odur ki kapkara bir dünyayı
İsteyenler var aramızda
Oyun ister bazen büyükler,
Tabancalar, kılıçlar, tüfekler,
Zevk meselesi bu karışılmaz.”* (Yangın, s. 215).

Dünyanın barıştan uzak bir halde yaşadığını belirten Manço bu durumu *Hemşerim Memleket Nire?* şarkısında şöyle dile getirir:

*“Kardeşlik ve eşitlik üzerine uzun uzun nutuklar çekip
Niye senin derin benden koyu diye soran çok
Kaşının altında göziün var diye silahlanıp ölüme koşarken
Kalan dul ve yetim ne yer ne içer diye soran yok*

*Barış garibim bulamadı çözümünü oturdu etti bunca sözü
Gelin hep beraber anlaşalım diyen yok
Zaten paramparça bölünmüş ve yaşanmaz olmuş dünyamız
Daha fazla kesip bölmeye hiç gerek yok.” (Yangın, s.225).*

Aile Birliği

İncelenen şarkılarından 4’ünde aile kurma ve önemi tespit edilmiştir. *Güle Güle Oğlum* adlı şarkıda Manço, yuva kuran oğluna eşine sahip çıkmasını ve onu sevmesini şöyle öğütler:

*“Güle güle oğlum demek artık sen de yuva kuruyorsun
Sevdiğin kızla bugün evleniyorsun
Mutluluklar sana benim aslan oğlum*

*Yine de son bir nasihat benden sana
Tanrının en büyük lütfu bu unutma
Sar onu kollarıyla sar sar” (Yangın, s. 212).*

Süper Babanne adlı şarkısında ise Manço, eskiden aile kuranların durumlarını bize şöyle aktarır:

*“Ufacık bir yuva nohut oda bakla sofa ama sapasağlam ayakta
Çeyiz dedikler yorgan yastık iki sandık iki de bohça
Gözleri hala dolu dolu oluyor dedemin adını andıkça*

*Kırk yıl bir yastıkta tam kırk yıl
Anlat babaanne ölümsüz aşkını
Bir yastıkta tam kırk yıl kırk yıl kırk yıl kırk yıl”*

(<http://www.barismancomix.com/muzik/sarkisozlugu-superbabaanne.php>- Eriş. Tar. 28.01.2015)

Misafirperverlik

Türk toplumunu diğer toplumlardan ayıran en önemli değerlerden olan misafirperverlik değeri, incelenen şarkılardan 3'ünde tespit edilmiştir.

Hemşerim Memleket Nire şarkısında toplumdaki yozlaşma Manço'nun dilinde şöyle aktarılır:

*“Sanki insanlık pazara çıkmış ekmeğ aslanın ağzında
Bir sıcak çorba içermisin diyen yok
Dört duvarı ören çatısını kapatıp içten kilitlemiş kapıyı
Bir döşekte sana serelim buyur diyen yok”* (Yangın, s.225).

Misafirperverlik toplumumuzda öylesine önemlidir ki, bununla ilgili “Misafir kısmeti ile gelir”; “Misafir on kismetle gelir, birini yer dokuzunu bırakır” gibi pek çok atasözü mevcuttur. Bu atasözlerinden biri de “Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı var” atasözü *Kazma* adlı şarkıda şöyle geçer:

*“Selam büyükler merhaba çocuklar
Bu akşam size yeni bir öyküm var
Dilim sürçerse kusura bakmayın
Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı var”* (Yangın, s.232).

Sağlıklı Olma

İncelenen şarkılardan 3'ünde sağlıklı olma değerine yer verilmiştir. Kanuni Sultan Süleyman'ın ünlü özdeyişinin de doğrudan yer aldığı *Halk İçinde Muteber* şarkısında sağlığın önemi Manço tarafından şöyle aktarılır:

*“Dünyada biraz huzur,
Her şeye bedel.
Sağlığın nasıl gülüm,
Sen ondan haber ver.
İlaç neye yarar,
Vade gelmişse eğer.*

*Halk içinde muteber bir,
Nesne yok devlet gibi.
Olmaya devlet cihanda,
Bir nefes sıhhat gibi”* (Yangın, s.221)

İncir ve süt Kur'an-ı Kerim'de ismi geçen meyve ve içeceklerdendir. Özellikle Anadolu'da yaşlı insanlar zehirlenme vakalarına süt ile incir ka-

rışımı sayesinde çözüm bulunabileceğini belirtirler. Manço *Gibi Gibi* adlı şarkısında bu duruma şu şekilde dikkat çeker:

“*Zehirin şifası, süt ile incir.
Ellerin kelepçe, yüreğim zincir...*” (Yangın, s.208).

Yukarıdaki değerlerin haricinde Barış Manço'nun şarkılarında adil olmak, dayanışma, duyarlılık ve özgürlük değerlerine birer şarkıda yer verildiği görülmüş, bağımsızlık, bilimsellik, estetik ve temizlik gibi değerler ise şarkılarda tespit edilmemiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda incelenen Barış Manço'ya ait 94 şarkıdan 82'sinde sevgi değeri en çok yer verilen değer olarak dikkati çeker. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Özbay ve Tayşi (2011)'nin Dede Korkut Hikayelerindeki değerlerle ilgili yaptığı çalışmada, Kumbasar (2011)'in Muzaffer İzgü'nün romanları üzerine yaptığı çalışmada, Güven (2014)'in Türk Efsaneleri üzerine yaptığı çalışmada, Moğul (2012) ve Biçer (2013)'in Safahat üzerine yapmış olduğu çalışmada, Batur, Sır ve Bek (2012)'in Nasreddin Hoca üzerine yaptığı çalışmada da Sevgi değeri en çok rastlanan değer olarak belirlenmiştir. Bu durum araştırma sonuçlarıyla tutarlılık arz etmektedir.

Sevgi değerinin ardından en sık 23 şarkıda yer alan sorumluluk değeri tespit edilmiştir. Literatürde yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde ise (Güven, 2014; Özbay, Tayşi, 2011; Kumbasar, 2011; Şen, 2007; Moğul, 2012; Biçer, 2013; Batur, Sır ve Bek, 2012) sorumluluk değerine diğer değerlere göre çok daha az yer verildiği görülmektedir. Bu durum çalışmadan elde edilen bulgu ile ters orantılıdır. Yani Barış Manço'nun şarkılarında sorumluluk değerine daha çok önem verdiği tespit edilmiştir.

Manço'nun incelenen şarkılarından 12'sinde yardımseverlik değerine yer verildiği tespit edilmiştir. Literatürdeki incelenen diğer çalışmalarda da (Güven, 2014; Özbay, Tayşi, 2011; Kumbasar, 2011; Şen, 2007; Moğul, 2012; Biçer, 2013; Batur, Sır ve Bek, 2012) sevgi ve saygı değerinden sonra en sık yer verilen değer yardımseverlik olması bu çalışmanın sonucuyla paralellik arz etmektedir.

Manço'nun şarkılarında en sık yer verilen dördüncü değer saygıdır. Saygı değeri Manço'nun şarkılarından 11'inde tespit edilmiştir. İncelenen

diğer çalışmalarda (Güven, 2014; Özbay, Tayşi, 2011; Kumbasar, 2011; Şen, 2007; Moğul, 2012; Biçer, 2013; Batur, Sır ve Bek, 2012) saygı değerine daha fazla yer verildiği, hatta en sık yer verilen ikinci değer olduğu görülmektedir.

Manço'nun incelenen şarkılarından 8'inde çalışkanlık, dürüstlük ve vatan sevgisi (Ulusal Değerler) tespit edilmiştir. Özellikle çalışkanlık ve dürüstlük değerine yer verilme durumu, alanda incelenen diğer çalışmalarla (Güven, 2014; Özbay, Tayşi, 2011; Kumbasar, 2011; Şen, 2007; Moğul, 2012; Biçer, 2013; Batur, Sır ve Bek, 2012) eşdeğerlilik arz etmektedir. Vatanseverlik değeri Manço'nun şarkılarda Ulusal Değerler başlığı altında incelenmiş ve 8 şarkıda tespit edilmiştir. Literatürde yer alan diğer çalışmalardan Özbay ve Tayşi (2011)'nin Dede Korkut Hikâyelerini inceledikleri çalışmalarında vatanseverlik değerinin daha fazla yer aldığı, Güven (2014)'in Türk Efsaneleriyle ilgili çalışmasında daha düşük bir oranda (%7) yer verildiği, Kumbasar (2011)'in Muzaffer İzgü'nün romanlarıyla ilgili çalışmasında ise bu değere hiç yer verilmediği belirlenmiştir.

İncelenen Barış Manço şarkılarının 7'sinde hoşgörü değerine yer verildiği belirlenmişken, bu durum literatürde yer alan çalışmalardan Biçer (2013) ile Batur, Sır ve Bek (2012)'in çalışmalarıyla benzerlik gösterir. İncelenen diğer çalışmalardan Özbay ve Tayşi (2011) ile Güven (2014)'in çalışmalarında hoşgörü değerine daha az yer verildiği, Kumbasar (2011)'in çalışmasında ise hoşgörü değerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

Manço'nun şarkılarından 5'inde barış değeri tespit edilmişken, literatürde incelenen diğer çalışmalarda da (Güven, 2014; Özbay, Tayşi, 2011; Kumbasar, 2011; Şen, 2007; Moğul, 2012; Biçer, 2013; Batur, Sır ve Bek, 2012) yaklaşık olarak aynı oranda yer verildiği görülmektedir.

Barış Manço'nun şarkılarından 4'ünde aile birliği değerine yer verildiği belirlenmiştir. Aile birliği değerine, literatürde yer alan diğer çalışmalardan Özbay ve Tayşi (2011) ile Şen (2007)'in çalışmalarında da düşük bir oranda (yaklaşık %4 oranında) yer verildiği tespit edilmiştir. Biçer (2013) ise Safahat'ta en sık yer verilen değerlerden birinin aile birliğine önem verme olduğunu belirtmiştir.

Misafirperverlik ve sağlıklı olma değerleri incelenen şarkılardan 3'ünde tespit edilmiştir. Bu iki değere, literatürde incelenen diğer çalışmalarda da (Güven, 2014; Özbay, Tayşi, 2011; Kumbasar, 2011; Şen, 2007; Moğul, 2012; Batur, Sır ve Bek, 2012) düşük bir oranda yer verilmekte, bu durum araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öte yandan Biçer (2013) ise Safa-

hat'i incelediği çalışmasında sağlıklı olma değerine (21 yerde) daha çok yer verildiğini belirtir.

Barış Manço'nun şarkılarında *adil olmak, dayanışma, duyarlılık, özgürlük* değerleri birer şarkıda tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalardan Biçer (2013)'in çalışmasında adil olmak değerine daha geniş bir şekilde yer verildiği (35 yerde) görülürken, diğer çalışmalarda da (Güven, 2014; Özbay, Tayşi, 2011; Kumbasar, 2011; Şen, 2007; Moğul, 2012; Biçer, 2013; Batur, Sır ve Bek, 2012) Manço'nun şarkılarıyla paralel bir şekilde bu değerlere çok az yer verildiği görülmüştür.

Bağımsızlık, bilimsellik, estetik ve temizlik değerlerine Barış Manço'nun şarkılarında yer verilmemiştir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda ise (Güven, 2014; Özbay, Tayşi, 2011; Kumbasar, 2011; Şen, 2007; Moğul, 2012; Biçer, 2013; Batur, Sır ve Bek, 2012) bu değerlere yer verildiği görülmekte, bu durum çalışmanın sonucuyla farklılık arz etmektedir.

Özetle, Barış Manço'nun şarkılarında yer alan değerlerle, literatürden incelenen çalışmalarda tespit edilen değerler karşılaştırıldığında, sevgi, sorumluluk, saygı, çalışkanlık, dürüstlük, ulusal değerler, hoşgörü, barış, aile birliği, misafirperverlik, sağlıklı olmak, adil olmak, dayanışma, duyarlılık, özgürlük gibi değerlere alanyazında yapılan incelemelere benzer bir şekilde yer verildiği, buna karşın bağımsızlık, bilimsellik, estetik, temizlik gibi değerlere ise Manço'nun şarkılarında yer verilmediği belirlenmiştir.

Araştırma sonucundan hareketle özellikle içerisinde yer alan değerler nedeniyle Barış Manço'nun şarkılarından ilkökul, ortaokul ve liselerde farklı derslerde, etkili bir şekilde değer aktarımında yararlanılmalıdır.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., **Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.

AYDIN, M.Z. - GÜRLER, Ş.A., **Okulda Değerler Eğitimi**, Nobel Yay., Ankara, 2012.

AYVAZOĞLU, B., "Barış Manço", **Aksiyon**, Yıl 5, 1999, s. 218.

BATUR, Z. - SIR, A.N. - BEK, H., "Nasreddin Hoca Fıkralarında Değer Yargıları ve Eğitim", **Turkish Studies - International Periodical For**

The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 7(3), 2012, 583-596.

BİÇER, S., **Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif Ersoy'a Ait "Safahat" Adlı Eserin İncelenmesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, 2013.

BİLGİN, N., **Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1995.

DİLMAÇ, B., **Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2007.

GÜVEN, A. Z., "Türk Efsanelerinin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Volume, 11(26), 2014, 225-246.

HALSTEAD, J. M. - TAYLOR, M. J., "Learning and Teaching about Values: A Review of Recent Research", **Cambridge Journal of Education**, 30 (2), 2000, 169-203.

<http://www.barismancomix.com/muzik/sarkisozlugu-superbabaanne.php>- Eriş. Tar. 28.01.2015

KAĞITÇIBAŞI, Ç. - KUŞDİL, M. E., "Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı", **Türk Psikoloji Dergisi**, 15(45), 2000, 59-76.

KAYMAKCAN, R. - MEYDAN, H., "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi", **Değerler Eğitimi Dergisi**, 9(21), 2011, 27-51.

KUMBASAR, E., **Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2011.

LICKONA, T., **Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)**, Bantam Books, New York, 1992.

MEB, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6-7. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 2005.

MEB, **İlk Ders Genelgesi**, 2010/53, 2010.

MILES, M. B. - HUBERMAN, M. A., **An expanded sourcebook qualitative data analysis**, Sage Publication, London, 1994.

MOĞUL, S., **Mehmet Akif Ersoy'un Safahat İsimli Eserinin Türkçe Eğitimi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, 2012.

ÖZBAY, M. - TAYŞI, E. K., "Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi", **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi** / 2011 C 1, S 1, 2011, 21-31.

ROKEACH, M., **The nature of human values**, The Free Press, New York, 1973.

SCHWARTZ, S. H., **Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries**, M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology in (25, 1-65), Academic Press, New York, 1992.

Türk Dil Kurumu, **Türkçe Sözlük**, (On birinci basım), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2011.

YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, (5. basım), Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006.

YANGIN, B., **Çağdaş Türk Ozanı Barış Manço**, Akçağ Yayınları, Ankara, 2002.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN HOŞGÖRÜ EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ: ANTAKYA ÖRNEĞİ

Elif ALADAĞ*
Halil İbrahim GÜNDÜZ**
Özlem PARLAYAN***

ÖZET

Bu araştırmada, Hatay ilinin Antakya ilçesindeki ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Hoşgörü kenti olarak bilinen Antakya tarihten bugüne, farklı dillerin, dinlerin, mezheplerin ve etnik kökenlerin bir arada olduğu ve bu farklılıkların ayrıştırıcı olmayıp aksine insanların karşılıklı saygı içerisinde yaşadıkları bir şehirdir. Bu çalışmada Antakya'nın tarihten günümüze getirdiği birikimi genç kuşaklara aktarma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma grubunu Antakya ilçesindeki özel ve devlet okullarının ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen "Hoşgörü Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak frekans, yüzde, t testi ve Anova kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kabul, değer ve empati boyutu toplam puanlarının daha yüksek olduğu, 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkeninde ise değer ve kabul boyutunda bir fark görülmezken empati boyutunda anne ve babası ilköğretim, lise, üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin, empati toplam puanları, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Okul türü toplam puanının devlet okulunda okuyan öğrencilerin özel okulda okuyan öğrencilerden yüksek çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Hoşgörü, Hoşgörü Eğilim Ölçeği, Antakya.

* Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, ealadag@adu.edu.tr

** Arş. Gör., Mustafa Kemal Üniversitesi, gndzhalilibrahim_23@hotmail.com

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Adnan Menderes Üniversitesi, parlayano@gmail.com

DETERMINING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' TOLERANCE TENDENCY: EXAMPLE OF ANTAKYA

ABSTRACT

In this research, it is aimed to investigate the tolerance tendency of elementary school students in the district of Antakya, the province of Hatay, Antakya, which is known as the city of tolerance is a city that is a combination of different languages, religions, sects and ethnicity from the past to today and these differences are not discriminatory; on the contrary, people live in mutual respect. In this study, it is aimed to determine the transmission level to the younger generations the accumulation Antakya brought from the past to today. In the research, the method of survey which is one of the quantitative research methods is utilized. 5th and 8th grade students of the public and private schools in the district of Antakya formed the research group. "The Scale of Tolerance Tendency" which is developed by "Çalışkan and Sağlam (2012)" as data collection tool. Frequency, percentage, T-test and Anova are used as data analysis method. As a result of research, it is found that the total points of the acceptance, values and empathy of the female students is higher than male students and the total scores of Grade 5 students is higher than the total scores of Grade 8 students. It has been reached that there is a significant difference in students' empathy on the parental education level. It has been reached that there is no difference between the total scores related to the time for students to live in Antakya. It has been reached that students' total score type of school studying in government schools is higher than the students studying in private schools.

Key Words: Tolerance, Value, Tolerance Tendency, Antakya.

1. GİRİŞ

Hoşgörü, insana özgü, insanı yücelten en önemli erdemlerden biridir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından 1995 yılının Dünya Hoşgörü Yılı ilan edilmesiyle birlikte bu kavram değişik platformlarda daha sıklıkla ele alınmaya başlanmıştır. Hoşgörü iki ayrı dilden gelen iki sözcüğün birleşiminden oluşan bir kelimedir. “Hoş” beğenilen, duyguları okşayan anlamına gelen Farsça bir kelimedir. “Görü” ise görme yetisini anlatan Türkçe bir kelimedir. Hoşgörü sözcüğünün batı dillerindeki karşılığı “tolerans”, Arapça ve Osmanlıcadaki karşılığı ise “müsamaha” olarak geçmektedir (Kepenekçi, 2004: 252)

Alan yazındaki hoşgörü tanımları incelendiğinde, bir arada yaşamının gereği olan karşılıklı saygı, anlayış ve empatinin vurgulandığı görülmektedir. Hoşgörü kendimize yakın veya uzak bulduğumuz insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlamak ve kabullenmek için o insanlara karşılıksız sevgi, saygı, güven ve anlayış duyarak kurulan fonksiyonel bir iletişim sürecidir. Bu fonksiyonel tanımdan hareketle hoşgörünün öğeleri ortaya çıkabilir. Bu öğeler; sevgi, saygı, güven, anlayış, kolaylaştırma, paylaşma, işbirliği, fonksiyonel hale getirme ve iletişim kurma şeklinde sıralanabilir (Büyükkaragöz, 1995: 22).

Hoşgörü soyut bir kavramdır. Bu yüzden de herkesin hoşgörü kavramına yüklediği anlamlar farklı olmakta, hoşgörünün değişik tanımları yapılmaktadır. Ancak şurası bir gerçektir ki, kavram olarak hoşgörü, insanda olumlu düşünceler ve duygular oluşturmaktadır. Hoşgörülü insanın çevresi ile olumlu ilişkiler kuracağı, daha insancıl ilişkiler sergileyeceği, kendisi ve başkaları için iyi bir çevre yaratacağı varsayılır (Başaran, 1995: 47).

Hoşgörü, farklılıklara saygı duymayı da içermektedir. İster çocuk ister yetişkin olsun herkesin farklılıklarla birlikte yaşamayı bilmesi gerekir. Özellikle kültürlerin giderek artan bir biçimde birbirleriyle ilişkiye geçtiği ve karıştığı günümüz dünyasında bu durum öncelikli bir konu haline gelmiştir (Kepenekçi, 2004: 253). Nitekim hoşgörü de bu farklılıkların uyumunu temel alan siyasal ve yasal bir gereksinim olup barış kültürünün gelişmesine önemli katkı sağlar (UNESCO, 1995: 1). Ayrıca, uyumlu ve sağlıklı iletişim kurabilmenin zeminini oluşturur. Bir toplumda hoşgörü anlayışı, temel hak ve özgürlüklere karşılıklı olarak saygıyı ilke edinme, önyargısız iletişim kurma, empati kurma, görüş birliği bulunmayan konularla ilgili problemlerin çözümünde ortak paydalar aramaya çalışma gibi her toplumda genel geçerliliği olan bazı kurallara uyularak olanaklı olabilir (Tatar, 2009: 74).

Hoşgörü ortamının en güzel örneklerden biri Hatay ilidir. Zengin coğrafyasıyla değişik uygarlıklardan beslenen Hatay, kültür birikimiyle dünyanın en eski yerleşim yerlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatay'ı Hatay yapan, onu biçimlendiren, kendine özgü kültürü ve zengin tarihidir. Çok kültürlülüğün yaşandığı illerimizin başında gelen Hatay, farklı dil, din ve inancın bir arada bulunduğu en önemli kentlerimizden biridir. (Yazoğlu ve İmamoğlu, 2009: 2) Ancak Hatay, modern dünyada bu farklılıkların hiç de sorun olmadan bir arada yaşadıkları bir konum arz etmektedir. Hatay'da yüzyıllardır farklı din ve inanç müntesipleri sorunsuz bir şekilde hoşgörü çerçevesinde varlıklarını sürdürmektedir (Yazoğlu ve İmamoğlu, 2009: 4).

Tarihi boyunca çeşitli inançlara sahip pek çok millete ev sahipliği yapmış olan Hatay'da çok sayıda şair, bilim adamı ve sanatçı yetişmiş; zaman içinde zengin bir kültür birikimi meydana gelmiştir. Hatay bu özelliğini bugün de korumakta; İslam, Hıristiyan ve Musevi inançları iç içe yaşamakta; cami, kilise ve havra yan yana varlıklarını ve fonksiyonlarını sürdürmektedir. Toplumun sahip olduğu ve geçmişten günümüze getirdiği ortak kültür nedeniyle inanç farklılıkları hiçbir zaman problem olmamış; kültürel yapının zenginliği olarak kabul edilmiştir. (Yazoğlu ve İmamoğlu, 2009: 4).

Hatay çeşitli topluluklarla iç içe geçmiş ilişkiler sonucunda yüzyılların deneyimi ve meydana gelmiş birlikte yaşama üslubunun vücut bulduğu bir medeniyetler korosudur. "Hatay Ermeniler, Arap Hıristiyanlar, Arap Sünniler, Nusayri Aleviler, Yahudiler ve Türkler gibi yüzyıllardır bir arada yaşayan pek çok farklı etnik ve dinsel topluluğu barındıran, bu toplulukların çatışmadan bir arada yaşayabildiği, birbirini etkileyebildiği çok kültürlü bir yapıya sahiptir. (Gürel, 2006: 260). Farklı dil ve dinden insanların barış içinde bir arada yaşadığı Hatay'da Hıristiyan, Alevi, Musevi ve Sünni Müslümanların katılımıyla kurulan Medeniyetler Korosu Türkiye'nin birlik ve beraberliğinin en güzel sembollerinden biridir. Bu koro farklı din ve kültürlerden oluşan insanların mozaik bir yapı oluşturmasının en güzel örneğidir. Medeniyetler Korosu Hatay'daki hoşgörü ve barışın sembolü olmaktadır.

Hoşgörünün temsili olan Hatay bu özelliğinden dolayı birçok esere konu olmuştur. Fatih Aydoğan'ın "Bir Şehir Nostaljisi: Sonsuz Aşkım Hatay" adlı eserinde yazar Hatay'daki hoşgörü ortamı ile ilgili şu ifadelerle yer vermektedir: "Hatay'da birbirinden farklı unsurlar bir zıtlıklar mecmuası oluşturur. Bir araya gelmesi beklenilmeyen, birbirine zıtmış gibi görülen inançlar, milletler ve kültürler ahenkli bir bütün içinde mahalle düzlemin-

de bir araya gelir. Çok kültürlü bir hayatın, kardeşçe paylaşıldığı bir kent olan Hatay'ın bitki örtüsünde de benzer özellikler görülür. Uzak Doğu'dan portakal, limon, mandalina; Amerika kıtasından kaktüs, agave, aloes, incir, Avustralya'dan okaliptüs; servi, şeftali İran'dan getirilmiştir ve hepsi artık Hataylı olmuştur. Tıpkı inançların veya milletlerin ne kadar saf kalabileceği tartışması gibi” (Aydoğan, 2004: 182).

Farklı kültürlerin bir arada yaşadığı günümüz toplumlarında toplumsal barış için gerekli olan temel öge hoşgörüdür. Hoşgörünün toplumdaki fertler tarafından benimsenmesi için hoşgörü eğitimi verilmesi gerekir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı hoşgörü kenti olan Hatay ilinin Antakya ilçesinde bulunan ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada Antakya'nın tarihten günümüze getirdiği birikimi genç kuşaklara aktarma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmanın ana problemi:

Hatay ilinin Antakya ilçesindeki ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Alt Problemler

1. İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri kabul, değer ve empati boyutunda cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri kabul, değer ve empati boyutunda sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri kabul, değer ve empati boyutunda anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri kabul, değer ve empati boyutunda Antakya'da yaşadığı süreye göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri kabul, değer ve empati boyutunda okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

3. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2014: 77).

Araştırmanın örneklemini Hatay ilinin Antakya ilçesindeki özel ve devlet ilköğretim okullarında bulunan 5. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örnekleme 5. sınıf 455 öğrenci, 8. sınıf 504 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem olarak 5. ve 8. sınıfların seçilmesinin nedeni ise ortaokula başlama ve bitiş sınıfları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görebilmektir. Tablo 1’de örneklemin özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Özellikleri

	N	%
Devlet okuluna giden öğrenci sayısı	821	85, 6
Özel okula giden öğrenci sayısı	138	14, 4
Kız öğrenci sayısı	469	48, 9
Erkek öğrenci sayısı	489	51, 0
Toplam öğrenci sayısı	559	100

Verilerin Toplanması ve Analiz

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çalışkan ve Sağlam’ın (2012) geliştirdiği “Hoşgörü Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 18 maddelik bir ölçme aracı olup “değer”, “kabul” ve “empati” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının. 89; birinci faktör için. 86, ikinci faktörü için. 70 ve üçüncü faktör için ise. 63 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının. 84, birinci faktör için. 83, ikinci faktör için. 73 ve üçüncü faktör için. 82; alt ölçeklerin madde-toplam korelasyonlarının. 43 ile. 63 arasında değiştiği ve %27’lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Veri analiz yöntemi olarak ise frekans, yüzde vb, t testi ve anova kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü eğilimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörü Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kabul toplam	Kız	464	20,06	3,59	949	2,752	0,006
	Erkek	487	19,42	3,60			
Değer toplam	Kız	463	41,76	4,82	947	6,260	0,000
	Erkek	486	39,58	5,83			
Empati toplam	Kız	462	17,93	3,11	947	6,004	0,000
	Erkek	487	16,59	3,68			
Genel toplam	Kız	461	79,76	8,76	945	6,680	0,000
	Erkek	486	75,59	10,34			

Tablo 2’ye göre kız öğrencilerin Kabul boyutunda toplam puanları (20,06±3,59) ile erkek öğrencilerin toplam puanları (19,42±3,60) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (t=2,752; p<0,05). Kız öğrencilerin Kabul boyutunda toplam puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kız öğrencilerin Değer boyutunda toplam puanları (41,76±4,82) ile erkek öğrencilerin toplam puanları (39,58±5,83) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (t=6,260; p<0,05). Kız öğrencilerin Değer boyutunda toplam puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kız öğrencilerin empati toplam puanları (17,93±3,11) ile erkek öğrencilerin empati toplam puanları (16,59±3,68) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (t=6,004; p<0,05). Kız öğrencilerin empati toplam puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kız öğrencilerin genel toplam puanları (79,76±8,76) ile erkek öğrencilerin genel toplam puanları (75,59±10,34) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (t=6,680; p<0,05). Kız öğrencilerin genel

toplam puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre hoşgörü eğilimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Hoşgörü Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları

Boyut	Okuduğu Sınıf	n	\bar{x} ÷	SS	sd	t	p
Kabul toplam	5. sınıf	450	20, 60	3, 50	950	7, 214	0, 000
	8. sınıf	502	18, 95	3, 53			
Değer toplam	5. sınıf	449	40, 97	4, 85	948	1, 717	0, 086
	8. sınıf	501	40, 36	5, 96			
Empati toplam	5. sınıf	450	17, 19	4, 41	948	-0, 427	0, 669
	8. sınıf	500	17, 29	2, 36			
Genel toplam	5. sınıf	449	78, 77	10, 04	946	3, 438	0, 001
	8. sınıf	499	76, 59	9, 51			

5. sınıf öğrencilerin kabul toplam puanları (20, 60±3, 50) ile 8. sınıf öğrencilerin kabul toplam puanları (18, 95±3, 53) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (t=7, 214; p<0, 05). 5. sınıf öğrencilerin kabul toplam puanları 8. sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

5. sınıf öğrencilerin değer toplam puanları ile 8. sınıf öğrencilerin değer toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (t=1, 717; p>0, 05).

5. sınıf öğrencilerin empati toplam puanları ile 8. sınıf öğrencilerin, empati toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (t=-0, 427; p>0, 05).

5. sınıf öğrencilerin genel toplam puanları (78, 77±10, 04) ile 8. sınıf öğrencilerin genel toplam puanları (76, 59±9, 51) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (t=3, 438; p<0, 05). 5. sınıf öğrencilerin genel toplam puanları 8. sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre hoşgörü eğilimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Hoşgörü Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim	n	\bar{x}	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Kabul toplam	A-Okur-yazar değil	72	19,66	3,57	,781	0,505	
	B-İlköğretim	474	19,81	3,59			
	C-Lise	219	19,92	3,63			
	D-Üniversite ve üstü	166	19,39	3,63			
Değer toplam	A-Okur-yazar değil	71	39,73	5,56	1,328	0,264	
	B-İlköğretim	474	40,80	5,36			
	C-Lise	218	41,11	5,82			
	D-Üniversite ve üstü	166	40,45	4,99			
Empati toplam	A-Okur-yazar değil	71	16,12	3,36	3,102	0,026	B>A
	B-İlköğretim	473	17,31	3,40			C>A
	C-Lise	219	17,39	2,55			D>A
	D-Üniversite ve üstü	166	17,57	4,55			
Genel toplam	A-Okur-yazar değil	70	75,60	10,59	1,586	0,191	
	B-İlköğretim	473	77,91	9,61			
	C-Lise	218	78,41	9,51			
	D-Üniversite ve üstü	166	77,41	10,04			

Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin kabul toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F=,781$; $p>0,05$).

Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin değer toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F=1,328$; $p>0,05$).

Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin empati toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($F=3,289$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin ($17,31\pm3,40$), annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($17,39\pm2,55$) ve annesi üniversite ve üstü mezunu olanların ($17,57\pm4,55$) empati toplam puanları annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin puanlarından ($16,12\pm3,36$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin genel toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F=1,586$; $p>0,05$).

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre hoşgörü eğilimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Hoşgörü Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim	n	\bar{x}	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Kabul toplam	A-Okur-yazar değil	47	20,23	3,55	,948	,417	
	B-İlköğretim	428	19,67	3,53			
	C-Lise	214	20,02	3,61			
	D-Üniversite ve üstü	247	19,57	3,65			
Değer toplam	A-Okur-yazar değil	46	40,58	4,68	,805	,491	
	B-İlköğretim	428	40,44	5,26			
	C-Lise	213	41,14	5,44			
	D-Üniversite ve üstü	247	40,76	5,86			

Empati toplam	A-Okur-yazar değil	47	15, 74	3, 39	3, 476	, 016	B>A
	B-İlköğretim	426	17, 23	4, 34			C>A
	C-Lise	214	17, 45	2, 47		D>A	
	D-Üniversite ve üstü	247	17, 45	2, 32			
Genel toplam	A-Okur-yazar değil	46	76, 60	9, 98	, 996	, 394	
	B-İlköğretim	426	77, 35	10, 17			
	C-Lise	213	78, 61	8, 86			
	D-Üniversite ve üstü	247	77, 79	9, 69			

Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin kabul toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F=$, 948; $p>0, 05$).

Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin değer toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F=$, 805; $p>0, 05$).

Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin empatitoplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($F=$ 3, 476; $p<0, 05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin (17, 23±4, 34), babası lise mezunu olan öğrencilerin (17, 45±2, 47) ve babası üniversite ve üstü mezunu olanların (17, 45±2, 32) empati toplam puanları babası okur-yazar olmayan öğrencilerin puanlarından (15, 74±3, 39) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin genel toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F=$, 996; $p>0, 05$).

Öğrencilerin Antakya'da yaşama sürelerine göre hoşgörü eğilimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'de yer almaktadır.

Tablo 6: Öğrencilerin Antakya'da Yaşama Sürelerine Göre Hoşgörü Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Antakya'da Yaşama Süresi	n	\bar{x}	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Kabul toplam	A-0-5 yıl	108	19,42	3,98	0,591	0,554	
	B-6-10 yıl	129	19,60	3,94			
	C-11-15 yıl	701	19,79	3,50			
Değer toplam	A-0-5 yıl	108	40,44	4,74	0,430	0,651	
	B-6-10 yıl	129	40,33	6,38			
	C-11-15 yıl	699	40,76	5,43			
Empati toplam	A-0-5 yıl	108	17,67	5,46	1,106	0,331	
	B-6-10 yıl	129	17,00	2,86			
	C-11-15 yıl	699	17,24	3,18			
Genel toplam	A-0-5 yıl	108	77,52	10,29	0,421	0,657	
	B-6-10 yıl	129	76,94	10,80			
	C-11-15 yıl	697	77,79	9,61			

Antakya'da yaşama süresi değişkenine göre öğrencilerin kabul toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F=0,591$; $p>0,05$).

Antakya'da yaşama süresi değişkenine göre öğrencilerin değer toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F=0,430$; $p>0,05$).

Antakya'da yaşama süresi değişkenine göre öğrencilerin empati toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F=1,106$; $p>0,05$).

Antakya'da yaşama süresi değişkenine göre öğrencilerin genel toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F=0,421$; $p>0,05$).

Öğrencilerin okul türüne göre hoşgörü eğilimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Öğrencilerin Okul Türüne Göre Hoşgörü Eğilimlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kabul toplam	Devlet	814	19,95	3,47	950	4,733	0,000
	Özel	138	18,40	4,13			
Değer toplam	Devlet	813	40,82	5,48	948	2,434	0,015
	Özel	137	39,60	5,28			
Empati toplam	Devlet	812	17,29	3,61	948	0,892	0,373
	Özel	138	17,00	2,55			
Genel toplam	Devlet	811	78,07	9,71	946	3,433	0,001
	Özel	137	74,97	10,06			

Devlet okulunda okuyan öğrencilerin kabul toplam puanları ($19,95 \pm 3,47$) ile özel okulda okuyan öğrencilerin kabul toplam puanları ($18,40 \pm 4,13$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($t=4,733$; $p<0,05$). Devlet okulunda okuyan öğrencilerin kabul toplam puanları özel okulda okuyan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Devlet okulunda okuyan öğrencilerin değer toplam puanları ($40,82 \pm 5,48$) ile özel okulda okuyan öğrencilerin değer toplam puanları ($39,60 \pm 5,28$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($t=2,434$; $p<0,05$). Devlet okulunda okuyan öğrencilerin değer toplam puanları özel okulda okuyan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Devlet okulunda okuyan öğrencilerin empati toplam puanları ile özel okulda okuyan öğrencilerin empati toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($t=0,892$; $p>0,05$).

Devlet okulunda okuyan öğrencilerin genel toplam puanları ($78,07 \pm 9,71$) ile özel okulda okuyan öğrencilerin genel toplam puanları ($74,97 \pm 10,06$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($t=3,433$; $p<0,05$). Devlet okulunda okuyan öğrencilerin genel toplam puanları özel okulda okuyan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hoşgörü Eğilim Ölçeği kullanılarak yapılan araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin hem faktörler bazında hem

de genel toplamda yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar; Çalışkan ve Sağlam'ın (2012) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin yüksek olması hoşgörünün öneminin anlaşılması ve ilköğretim programlarında hoşgörü değerinin diğer değerlerle birlikte kazandırılmaya çalışılması ile ilgili olabilir. Antakya'nın kozmopolit yapısının, farklı din, dil, ırk ve mezhepten insanların birlikte barış içerisinde burada yaşıyor olmasının da ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü değerinin yüksek çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin cinsiyetine göre kız öğrencilerin kabul, değer ve empati-boyutunda toplam puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kız öğrencilerin genel toplam puanları da erkek öğrencilerin toplam puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuç Kaldırım'ın (2005) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacının ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin demokrasi algılarına ilişkin yaptığı çalışmada demokrasilerde eşitlik ilkesini kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha iyi anladıkları görülmüştür. Buna ek olarak Gömleksiz ve Çetintaş'ın (2011) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarına ilişkin yapılan araştırmada kız öğrencilerin demokratik tutumlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu belirtilmiştir. Şimşek'in (2011) öğrencilerin demokratik tutumlarıyla ilgili yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin demokratik tutumları, erkek öğrencilere göre çok önemli olmamakla beraber daha olumlu tespit etmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre, 5. sınıf öğrencilerin kabul boyutunda toplam puanları 8. sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. 5. sınıf öğrencilerin değer ve empati boyutunda ise toplam puanları ile 8. sınıf öğrencilerin değer ve empati boyutunda toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. 5. sınıf öğrencilerin genel toplam puanları 8. sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. İlköğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe hoşgörü değerinin zayıfladığı görülmüştür. Ancak ilköğretim 7. ve 8. öğrencilerinin ergenlik dönemi ile ilgili bir takım sorunlar yaşayabilecek yaşta olması, bir geçiş sürecinde bulunmaları, özellikle 8. sınıfların SBS nedeniyle kaygılanmaları bu üzüntüyü biraz hafifletmektedir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Ayrıca yaş ilerledikçe öğrencilerin çevresiyle etkileşimin artması, taraf olma durumu, arkadaşlarıyla yarış içerisine girmeleri bunda etkili olabilir.

Anne eğitim düzeyi değişkeninde ise değer ve kabul boyutunda bir fark görülmezken empati boyutunda annesi ilköğretim, lise, üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin, empati toplam puanları, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin genel toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hoşgörülü olma düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Bu durum Kaldırım'ın (2005) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu sonuç Çalışkan ve Sağlam'ın (2012) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Baba eğitim düzeyi değişkeninde ise değer ve kabul boyutunda bir fark görülmezken empati boyutunda babası ilköğretim, lise, üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin, empati toplam puanları, babası okur-yazar olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin genel toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Baba eğitim düzeyi yükseldikçe hoşgörülü olma düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Bu durum Yazıcı'nın (2011) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Kaldırım (2005) öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe, demokrasi kavramı içerisinde eşitlik kavramını daha iyi algıladığı şeklinde belirtmiştir.

Antakya'da yaşama süresi değişkenine göre öğrencilerin kabul, değer ve empati boyutunda toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Antakya'da yaşama süresi değişkenine göre öğrencilerin genel toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum Antakya'da kısa sürede bile insanlar üzerinde hoşgörünün etkisini gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Devlet okulunda okuyan öğrencilerin kabul ve değer boyutunda toplam puanları özel okulda okuyan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Devlet okulunda okuyan öğrencilerin empati boyutunda toplam puanları ile özel okulda okuyan öğrencilerin empati boyutunda toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Devlet okulunda okuyan öğrencilerin genel toplam puanları özel okulda okuyan öğrencilerin toplam puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. İlköğretim öğrencilerinin okul türüne göre hoşgörü eğilimleri devlet okulunda okuyan öğrenciler lehine yüksek olduğu çıkmıştır. Yavuz ve Yılmaz (2012) yaptıkları çalışmada arkadaş ilişkileri boyutu dışındaki

boyutlarda ve okul kültürü ölçeği genelinde öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların resmi ya da özel olmasına göre okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında önemli bir farklılaşmanın bulunduğu belirtmişlerdir. Arkadaş ilişkileri boyutu dışındaki tüm boyutlarda ve okul kültürü ölçeği genelinde okul kültürüne ilişkin özellikleri, resmi okulda öğrenim gören öğrenciler özel okulda öğrenim gören öğrencilerden daha çok önemli bulmaktadırlar şeklinde belirtmişlerdir.

Çalışma sonucunda hoşgörü özelliği ile bilinen Antakya’da dahi kız ve erkek öğrenciler arasında fark olduğu görülmüştür. Alan yazında da benzer sonuçlar görüldüğünden bu farkın nereden kaynaklandığını ortaya çıkaracak ve çözümler üretecek çalışmalar yapılabilir. Benzer şekilde 5. ve 8. sınıflar arasındaki fark için de okul programlarında değişiklikler yapılabilir. Sekizinci sınıf öğrencilere yönelik çeşitlik etkinlikler düzenlenebilir ve bu etkinliklerin kaygı giderici olması sağlanabilir. Anne- baba eğitim düzeyinin öğrencilerin hoşgörü düzeyinde olumlu etkisi olduğundan eğitim düzeyinin daha da artırılması yönünde çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmanın verileri öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi sonucu elde edilmiştir. Gözleme dayalı nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

AYDOĞAN, F., **Bir Şehir Nostaljisi: Sonsuz Aşkım Hatay**, C 3, S 7, 2004.

BALCI, A., **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegem Akademi, Ankara, 2013.

BAŞARAN, İ. E., “Hoşgörü ve Eğitim”, **Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı**, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın, No: 2, Ankara, 1995.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. S., **Demokrasi Eğitimi**, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara, 1990.

ÇALIŞKAN, H. - SAĞLAM, H. İ., “Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12 (2), 2012.

GÜNEL, B., **Sonsuz Aşkım Hatay**, Heyamola Yayınları, İstanbul, 2006.

GÖMLEKSİZ, M. N. - ÇETİNTAŞ, S., “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları: Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 17, Diyarbakır, 2011.

KALDIRIM, E., “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 25, S 3, 2005.

KARASAR, N., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2014.

KEPENEKÇİ, K. Y., “Sınıf Öğretmenlerine Göre Hoşgörü”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S 38, 2004.

UNESCO, The declaration of principles on tolerance. http://unesdos.unesco.org/images/0015/001518/151830_eo.pdf 15 Mart 2015 tarihinde alınmıştır, 1995.

ŞİMŞEK, N., “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Demokratik Kazanımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Milli Eğitim**, S 190, 2011.

TATAR, A. F., **Okul Öncesi Eğitiminde (5-6 yaş) Hoşgörü Eğitimi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, <http://tez2.yok.gov.tr/> 15 Mart 2015 tarihinde adresinden alınmıştır, 2009.

YAVUZ, Y. - YILMAZ, E., “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Okul Kültürü Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”, **IJTASE**, Volume 1, issue 3, 2012.

YAZICI, K., “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Eğitim ve Bilim**, C 36, S 159, 2011.

YAZOĞLU, R. - İMAMOĞLU, T., “Hatay Yöresindeki Dinsel Çeşitlilik ve Hoşgörü Ortamının Felsefi Bir Tahlili”, **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S 32, Erzurum, 2009.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AİLE DEĞERLERİNE BAKIŞI

Arzu ÖZYÜREK*
Asya ÇETİN**
Sakine ERAKMAN***

ÖZET

Bu çalışmada, yakın gelecekte aile kurmaya aday genç nüfusu oluşturan üniversite öğrencilerinin, Türk toplumundaki aile ile ilgili değerlere ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Nitel olarak tasarlanan çalışmada 32 üniversite öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Aile Değerleri Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşmelerin içerik analizi yapılmış, veriler nitel olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; gençlerin, ailenin toplumsal açıdan önemli bir değere sahip olduğu, akrabalarla görüşmenin önemli olduğu, fakat geçmişe göre akrabalık ilişkilerinin daha zayıf olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Çocuğun aile içinde önemli bir yere sahip olduğu ve çocuğun yetiştirilmesinde anne ve babanın eşit düzeyde etkili olması gerektiği, evlilik kurumunun önemli olduğu ve evliliğin temelinde aşktan çok sevgi ve saygının önemli olduğu, ailenin geleneklere bağlı olması gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Kadını ailenin temeli ve aileyi bir arada tutan unsur olarak gördükleri, ailede kararların ortak alınması gerektiği ve ekonomik katkının aile bireylerinin ortak sorumluluk olduğu, aile içi şiddetin aile kurumunda olmaması gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler; Aile Değerleri; Üniversite Öğrencileri.

* Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, a.ozyurek@karabuk.edu.tr

** Araş. Gör., Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, cetin.asya@gmail.com

*** Araş. Gör., Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, sakineerakman@karabuk.edu.tr

UNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES TOWARD FAMILY VALUES

ABSTRACT

In this study it is aimed to determine the perception of university students who are standing for future families in regard to family values. Target population of this qualitative research has been composed of 32 university students. Family values interview form has been used for collecting data, and the data has been analyzed via content analysis method and evaluated quantitatively. As a result, it has been established that the students have the opinion that the family is of great value for society; visiting friends and relatives is necessary, but unfortunately family relations are not as strong as it was in the past. It has been indicated that the students think that children play an important role in the family and parents should be equally effective on childrearing; that the institution of family is quite important and foundation of families should not be based on passion but love and respect; that families should conform to manners and customs. Besides, it has been stated that the students regard women as the backbone and essence of the family keeping family together; that they think decisions should be made together in the family; that economic contribution to the family is a joint responsibility; and that domestic violence should never be condoned.

Key Words: Values, Family Values, University Students.

GİRİŞ

Değer, bireyin sosyalleşme sürecinde çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği, eylemlerini yönlendirdiği kalıcı bir yargı ve standart olarak tanımlanabilir. Toplumsal yapıyı teşkil eden aile, eğitim, din, ekonomi, siyaset gibi temel toplumsal kurumların hepsi kendine ait değerler içermektedir. Bu kurumlar değerlerin benimsenmesi, yaşatılması, yaygınlaştırılması ve bir sonraki kuşağa aktarılmasında önemli roller üstlenirler (ASAGEM, 2010:3). Değer, aynı zamanda bireyin kendi yaşamında neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusunda geliştirdiği inançları, arzu edilen ve edilmeyen yargılar olarak ele alınabilir (Yıldız, Dilmaç ve Deniz, 2013:742).

Değerler, kültürel olarak tanımlanmış toplumsal standartlardır. İyilik, güzellik, doğru ve yanlış gibi kavramlar, toplumsal yaşamda temel değerleri oluştururlar. İnsan yaşamında önemli bir role sahip olan değerlerin duygu, düşünce ve davranışlarla yakından ilişkisi vardır. İnsanlar davranışlarının doğru, iyi ve haklı olduğunu hissedebilmek, eylemlerini mantıklı kılmak ve değerlendirebilmek için değerlere ihtiyaç duymaktadırlar. Değerler, normlar ve inançlar, hayatın anlaşılıp yorumlanmasına ve davranışların şekillenmesine rehberlik ederler. Böylece insanlar, hayata ve olaylara karşı bir bakış açısı geliştirmiş olurlar (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı, 2008:71). Değerler, zamanla toplumun bütün bireyleri tarafından benimsenerek kabul gördükleri için toplumun barış, huzur ve güven içinde yaşaması bakımından önemlidirler. Değerler, toplumu ayakta tutma ve bireylerini birbirine bağlama özelliğine sahiptir. İnsanlar toplumdaki değerlere göre davranışlarına yön verir. Bu nedenle birlik, beraberlik, dostluk, kardeşlik içinde yaşamak için toplumun değerlerine karşı saygılı olmak gerekir (Kızıler, 2014:10; Ulusoy ve Arslan, 2014:3).

Davranışlarla ilgili pek çok sorunun çözümünde, bireylerin olaylara karşı tutumları yatmaktadır. Değerler, bireylerin tutumlarının temel yapısını oluşturur ve bireyi belirli hedeflere çeşitli seçenekler içinden tercih etme yönünde zorlayan güdüler olarak tanımlanabilir. Bireylerin dünya görüşlerini belirlemeye hizmet eden değerlerin incelenmesi, onların hem mevcut tutum ve davranışlarını anlamaya hem de gelecekte ne tür davranışlarda bulunacaklarını öngörmeye imkân vermektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012:2; Bektaş ve Nalçacı, 2012:1240). Değerlerin oluşmasında ailenin büyük payı vardır. Çocuğun dünyayı anlamlandırma çabası içerisinde çevresinde gördükleri önemlidir. Çocuk sevgi, saygı, merhamet, iyilik, doğruluk, hoşgörü gibi birçok değeri ailesinden görüp öğrenir (Kızıler, 2014:5). De-

ğerler, toplum yaşamının içerisinde yer almaktadır ve değerlerin çocuklara eğitim yoluyla kazandırılması gerekmektedir (Aktepe, 2014:81).

Kültür ve değerlerini yeni nesillere aktaramayan toplumlar zaman içinde benliklerini ve kimliklerini kaybetmekle karşı karşıya kalırlar (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2014: 269). Günümüz genç kuşağı idealleri olmayan, zevkleri basit, geleceğe yönelik hayalleri çok kısa ya da hiç olmayan, bulunduğu anı düşünen, manevi değerlerden uzak, sorgulamayan, özgür düşünemeyen, bilgi ve kültür donanımı zayıf insan tipini çağrıştırmaktadır (Kızıler, 2014:10). Alan yazın incelendiğinde, değerlerle ilgili güncel birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu konuda bireysel değerlerin mesleğe yönelik tutumlara etkisi (Bektaş ve Nalçacı, 2012), geleneksel toplumsal değerler (Gömlüksiz, 2007), insani değerler (Özkan ve Soylu, 2014), sosyal değerler (Turan ve Aktan, 2008), demokratik değerler (Yılmaz, 2011), değerler ile benlik saygısı (Yıldız vd., 2013), empatik eğilim ve işbirliği (Dereli ve Apay, 2012) arasındaki ilişki, değerlerle ilgili ölçek geliştirme çalışmaları (Bolat, 2013; Gündüz ve Coşkun, 2012; Sevim, 2014; Tomul ve Çelik, 2014; Tunca ve Sağlam, 2013), ülkemizde değerlere ilişkin değerlendirmeler (Çavdarıcı, 2002) ve ailevi değerleri değerlendirmeye yönelik araştırmalara (Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Çopur ve Şafak, 2001) rastlanmıştır. Türk toplumunda aile değerlerine ilişkin olarak geniş kapsamlı bir çalışmayı ise T.C. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından yapıldığı görülmektedir (ASAGEM, 2010).

Değerlerinden kopan bir toplum, dağılıp yıkılmaya mahkûmdur (ASAGEM, 2010). Toplumun güçlü olmasının temel şartı ailenin güçlü olmasıdır. Türk toplumu, tarih boyunca aile çatısı altında milli ve ahlaki değerleri benimseyip düzenli yaşama gayreti içinde olmuştur (Çavdarıcı, 2002:54). Yapılan bazı çalışmalar, aile kurumunun gençler arasında önemini kaybetmeye başladığını göstermektedir (Avcı (2007). Toplumun yapısının analizine katkıda bulunacak en önemli unsur, o toplumun sahip olduğu değer yargılarının tespiti olacaktır. Toplumu oluşturan en küçük ve en önemli temel birimin aile olduğu düşünüldüğünde, sürekli bir değişim içerisindeki toplumun geleceği ile ilgili olarak, bireylerin aileye ilişkin değerlerinin bilinmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Yaşanan değişimlere başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmek için, bireylerin aile ilişkilerini yönlendiren değerlere bakış açısının belirlemek önemli görünmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, yakın gelecekte aile kurmaya aday genç nüfusu oluşturan üniversite öğrencilerinin aile değerlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, toplumun değer yargılarının analizinde önemli bir fonksiyona sahip olacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Nitel olarak tasarlanan bu çalışmada, Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Hemşirelik Bölümlerinin her sınıf düzeyinden 4 kız 4 erkek sekizer öğrenci olmak üzere toplamda 32 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Verilerin toplanmasında T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2010) tarafından “Türkiye’de Aile Değerleri Araştırması” kapsamında geliştirilen aile değerleri görüşme formunda yer alan sorular kullanılmıştır. Görüşme formu; değerler ve aile, akraba ilişkileri, çocuğun değeri, cinsel ahlak, evliliğe bakış, duygusal bağ, geleneksel değerler, kadın rolü, karar alma süreçleri, ekonomi ve şiddet başlıklarında görüşmeyi yönlendirici temel sorulardan oluşmuştur. Görüşmelerin tümü not tutularak ve ses kaydı ile kaydedilmiştir. Kayıtlar iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş, görüşmelerden örnek ifadelere yer verilerek geçerliğin sağlanmasına çalışılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, aile değerleri boyutları 11 farklı temada ele alınarak çalışma grubunun görüşleri verilmiş, literatür ışığında tartışılmıştır.

Tema 1: Değerler ve Aile

Bu tema başlığı altında, bir bütün olarak ailenin nasıl bir değer olduğu, ailenin toplumsal açıdan önemi konusunda katılımcıların aileye genel olarak nasıl yaklaştıkları, aile ve değer ilişkisi ele alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerden 20’si anne, babaların geçmişten gelen kültürümüz içindeki değer yargılarını koruma ve gelecek kuşaklara aktarma konusunda gerekli hassasiyeti gösterdiklerini, 12’si anne babaların bu hassasiyeti göstermediklerini; 21’i anne babaların bu konuda bilgilerinin olduğunu, 11’i bilgilerinin olmadığını söylemiştir. Öğrencilerden 30’u değer yargılarının önemli olduğunu ve yetişkinlerin değerleri korumak için çaba sarf etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışma grubundan 14 öğrenci, “Değer yargılarımıza sahip çıkmazsak toplumun yapısı bozulur, yozlaşma gerçekleşir.” 4’ü “Benliğini kaybeder insan.” 3’ü “Nesilden nesile bağlantı kopar.”, 3’ü “Daha çok ahlaksızlıklar ortaya çıkar.”, 3’ü “Toplumun temelini oluşturan aile ortadan kalkmış olur, bu yüzden de toplumda karmaşa başlar.” ve 2’si “Kültürümüzü, geçmişimizi tamamen silmiş bir noktaya gelebiliriz.” şeklinde değerlere sahip çı-

kılmadığında veya değerler önemini kaybettiğinde oluşabilecek durumları dile getirmişlerdir.

Çalışma grubuna, kendi aile hayatlarında hangi değerlere önem verdikleri sorulduğunda; 20'si saygı, 10'u akraba ziyareti, 7'si sevgi, 5'i birlikte zaman geçirme ve bağlılık, 1'i kızların eve erken gelmesi ve onların daha çok korunması, 1'i ise çocuğa uygun davranma ve yetiştirmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Önem verilen değerlerin yaşatılması için nelerin yapılması gerektiği konusunda ise, öğrencilerin 10'u büyüklerin küçüklere değerleri anlatması ve öğretmesi, 7'si küçüklerin büyüklerden gördüklerini uygulaması, 3'ü evde kuralların olması, 1'i akraba ziyaretlerinin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Değerlerin yaşatılması için yapılması gerekenleri belirtirken “Annemiz babamız, bize küçüklükten beri saygı ve sevgi gösterdiği için başkalarına da göstermemize önem verilir, onlar yaptıkça biz de onlardan görerek aynısını yapıyoruz.”, “Genellikle, aileler baskı ile bir şeyleri öğretmeye ve yaptırmaya çalışıyorlar.”, “Gelenekler kitaplarda yazmıyor, sadece anlatmak ile öğrenilebilir. Ben büyüyene kadar ailem hep geleneklerden bahsetti, ne yapacağımı gösterdi. Aile içinde hep böyle aktarma şeklinde devam eder.” ve “Değerlerimizi yaşatmak için, özellikle bayramlarda akraba ziyaretleri yapıyoruz. Aile içinde büyüklerden gördüklerimizi uygulayarak yaşıyoruz.” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Değerler öğretilen ve öğrenilebilir olgulardır (Dökmen, 2002) ve gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilir (Kurtdede Fidan, 2009:2). Değerlerin öğrenilmesi ve yaşatılmasında yetişkinleri model alma ve taklit önemlidir. Örneğin, çocukları için rol model olan babanın kendinden yaşça büyük olanlara karşı saygılı tutumlar sergilemesi çocuklarının da taklit yoluyla aynı tutumları sergilemesini sağlayacaktır. Sosyal öğrenme kuramının varsayımları dikkate alındığında değer yargılarının kişinin yetiştiği çevreden beslenerek şekillendiği söylenebilir (Sarı, 2005:77). Kurtdede Fidan (2009) öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri ile ilgili yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğu ve öğrencilere örnek olunması gerektiği sonucuna varmıştır. Bu çalışma araştırmalarının bulgusunu destekler niteliktedir.

Tema 2: Akraba İlişkileri

Bu tema başlığı altında, bireylerin akraba ilişkilerine nasıl baktığı, bu tür ilişkileri nasıl değerlendirdiği, kendi aile ilişkilerinde akraba yoğunluğunu ne kadar yaşadıkları, akraba ilişkilerinin olumlu-olumsuz yönlerinin neler olduğu ele alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerden 20'si akra-

balalarıyla sık görüşüğünü, 11'i sık görüşmediğini bildirmiştir. Akrabalarla sık ya da seyrek görüşmenin aile fertleri üzerindeki etkilerine dair görüşler incelendiğinde ise, öğrencilerin 16'sı sık görüşüldüğünde aile bilincinin oluşacağını ve aile bağlarının kuvvetleneceğinin, 4'ü aile içindeki sıkıntıların daha çabuk çözülebileceğini, 3'ü sık görüşmenin hayatlarına müdahale oranını arttıracığını, 2'si sık iletişimin değer yargılarını olumlu yönde etkileyeceğini, 4'ü sık görüşülmezse yalnız hissedebileceğini, 2'si ise sık ya da seyrek görüşmenin herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Öğrenciler, akraba ilişkilerine bakış açılarını “Sık görüşmek aile bağlarımızı kuvvetlendirir.”, “Eğer anne baba çocuklarına akrabaları tanıtmazsa çocuğun çevresi olmuyor, çocukların gelişimi için çocuk akrabaları tanımalı.”, “Sık görüşmek aile bağlarını kuvvetlendirir, aile içindeki bir sıkıntı daha çabuk çözülebilir.”, “Aşırı derecede sık görüşmek, insanlar arasında problemlere neden olabilir. Araya bir mesafenin sokulması bence daha iyidir.” şeklinde dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin 17'si çocukluklarında akrabalarının çocuklarıyla ilişkilerinin çok iyi ve kuvvetli olduğunu, 10'u çok yakın ve kardeş gibi olduklarını, 2'si ise çok kalabalık ve iç içe olduğundan kalabalıktan nefret eder hale geldiğini bildirmiştir. Bu konuda öğrencilerden biri görüşünü “Bizim aile hep iç içeydi. Abim, abimin eşi, yeğenler. Ben en küçüğüdüm çocukların. O yüzden fazla kalabalıktı. Ben de fazla kalabalığı sevmem. Üzerimde hala bunun etkisi devam ediyor, fazla misafir ve kalabalığı sevmeyen bir insan oldum.”, bir başka öğrenci ise “Akraba ilişkilerinin kuvvetli olmasının, toplumsal değer yargılarının hissedilmesinde daha çok etkisinin olduğunu hissediyorum. Çünkü akrabalarla sürekli iletişim halinde olmak değer yargılarımızı olumlu bir şekilde etkiler.” şeklinde ifade etmiştir.

Akraba ilişkileri, titizlikle sürdürülmesi gereken ilişkilerdir ve bu ilişkiler bir güven ortamı olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan akraba ilişkilerinin sıcak ve taze tutulması, sosyal bağların kuvvetlenmesi, dayanışma ve yardımlaşmanın gerçekleşmesi, ortak kültürel kalıpların benimsenmesi, görüşmelerin belli bir düzende gerçekleşmesi, aynı zamanda akraba ilişkilerinin belli bir mesafede korunması gerekmektedir (ASAGEM, 2010:241).

Tema 3: Çocuğun Değeri

Bu tema başlığı altında, çocuğun aile içindeki yeri ve çocuğun yetiştirilmesine yönelik bakış açısı ele alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 6'sı çocuğun yetişmesinde annenin, 2'si babanın, 24'ü ise her ikisinin birlikte etkili olduğunu; 7'si çocuğun aile bağlarını güçlendirdiğini, 7'si çocuğun

gelecek olduğunu, 5'i çocuk nasıl yetiştirilirse onun da sonraki nesli öyle yetiştireceğini, 3'ü çocukların evin neşesi ve mutluluk kaynağı olduğunu, 2'si neslin devamlılığını sağladığını, 2'si ihtiyaçlarının giderilmesi gereken yetişkine muhtaç aile bireyi ve 1'i çocuğun sorumluluk anlamına geldiğini belirtmiştir. Bu konuda öğrenciler “Çocuk gelecektir ve neslin devamlılığı içindir, ama nitelikli çocuklar olmalıdır.”, “Çocuk bir evin geleceğini temsil ediyor, ailenin geleceğini” ve “Evin neşesi.” demişlerdir. Ailenin çocuklardan beklentilerinin ne olabileceği konusunda, öğrencilerin 19'u çocuğun kendi ayakları üzerinde durabilecek, ekonomik özgürlüğünü kazanmış güçlü, nitelikli bir birey olması, 5'i yaşlanınca ebeveynlerine bakması, 2'si hayırlı evlat olması, 1'i aile ekonomisine katkı sağlaması yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden biri “Bence bir beklentisinin olmasına çok da gerek yok. Onun dünyaya gelmesi de, aile için güzel bir şey olmalı.” ve iki öğrenci “Çok üst seviyede olmayacak şekilde bazı beklentileri olabilir. Mesela ailenin verdiği kültürü yerine getirmek ya da ailenin değerlerini yaşatması.” demişlerdir.

Türkiye’de aile değerleri ile ilgili çalışmada, çocuğun aile ve toplum geleceğinin teminatı olarak görüldüğü, bu nedenle ailelerin çocuğun eğitimi, işi, yeni bir yuva kurması üzerinde hassas ve özenli davrandıkları, çocuğun aile kurumunun en önemli unsuru olarak görüldüğü bulunmuştur (ASA-GEM, 2010:310). Çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili kültürlerarası farklılıklar bulunmaktadır. Anne çocuğun yetiştirilmesinden sorumlu kişi, baba ise ekonomik ihtiyaçları karşılayan kişi olarak görülmektedir. Ancak yaşam koşullarının, aile yapısının ve çalışma koşullarının değişmesi, hem annenin hem de babanın çocuğun gelişimindeki etkileri beraberinde çocuk bakım sorumluluğunun sadece annede olması durumunun değişmesine etki etmiştir. Tüm bu sebepler çocuk bakım sorumluluğunun ebeveynler arasında paylaşılması gereğini ortaya çıkarmıştır (Myers, 1996:5, 356; Özyürek ve Tezel Şahin, 2005:20).

Tema 4: Cinsel Ahlak

Bu tema başlığı altında evlilik öncesi flört, evlilik öncesi cinsel hayat, çapkınlık, çocuğun cinsel eğitimi, nikah, sadakat, mahremiyet konuları ele alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 28'i evlilik öncesi flörtün gerekli olduğunu “Herkesin birbirini tanıması, alttan alması, kimin ne yapıp ne yapamayacağı, ileride nasıl bir gelecek olabileceğini tahmin etmesi için gerekli bence.”, “Flört olmalı. Mesela benim annem ve babam görücü usulü evlenmişler, hiç birbirlerini tanımıyorlar. Evlenmişler bir araya ko-

nulmuşlar. Sen onun huyunu suyunu bilmiyorsun, bir anda garip oluyor. Ama flört olmalı ki, bazı huylarını bilebilirsin evlenmeden önce.” Şeklinde dile getirmişlerdir. Öğrencilerin 4’ü evlilik öncesi flörtü uygun bulmadığını ve gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşünü bir öğrenci “İnsanların gerçek yüzlerinin hiçbir zaman anlaşılmadığı, aynı evin içine girildiğinde görüldüğü söyleniyor. Her ne kadar kendim uygulamam da, flört olmasa da olur.” Şeklinde belirtmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin 28’i evlilik öncesi cinsel hayatın olmaması gerektiğini ve yanlış olduğunu, 4’ü olabileceğini ifade etmiştir. Bu durumu “Buna çok karşıyım, tek eşlilik şart ve insanın her şeyini eşine saklaması lazım.” ve “Olabilir, bunun kişiler arasındaki iletişime bağlı bir şey olduğunu düşünüyorum.” şeklinde dile getirmişlerdir. Öğrencilerin 30’u evlilikte nikah, mahremiyet, sadakat gibi değerlerin önemli olduğunu vurgularken, 2’si bu değerlerin önemsiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin 29’u çocuğa cinsel eğitim verilmesi gerektiğini, 15’i bu eğitimin kız çocuğa anne, erkek çocuğa baba tarafından verilmesi, 10’u ebeveynlerin birlikte vermesi, 2’si uzman tarafından, 1’i abi ve ablalar tarafından verilmesinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bu konudaki fikirlerini “Anne babanın birlikte vermesi gerekir. Çocuğun seçimi olmalı. Hangisini daha yakın buluyorsa onu seçebilmeli.”, “Bunun, tanımadığı bir uzman tarafından verilmesini tavsiye ediyorum.”, “Kız çocuğuna annesi vermeli, erkek çocuğuna da babası vermeli. Çünkü bu konuda o kişiler daha bilgilidir.”, “Çevresinden öğrenmesi yerine, ailenin bu eğitimi vermesi gerekir ve anne babadan ziyade abiler ablalar vermeli. Çünkü çocuk anne babasıyla her şeyi konuşamaz, ama kardeşiyle konuşabilir.” ve cinsel eğitimin gerekli olmadığını savunan üç öğrenci görüşlerini “Çocuğa cinsel eğitim verilmemeli. O zaten belli bir yaştan sonra çevresinden etkilenecek öğrenir.” şeklinde dile getirmişlerdir.

Benzer şekilde Gürsoy ve Özkan (2014) çalışmalarında üniversite öğrencilerin genelinin, cinsellik yaşanmadığı sürece flörtü onayladıklarını; Evcili ve arkadaşları (2013) çalışmalarında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun evlilik öncesi cinsel deneyim yaşanmasını doğru bulmadıklarını ve normal karşılamadıklarını, becarete önem verdiklerini belirlemişlerdir. Çocuğa cinsel eğitim verilmesi, ilk olarak ailede başlar. Cinsel eğitim önce anne baba ile birinci dereceden yakın akrabalar, okullarda belirli öğretmen ve danışmanlar tarafından verilmelidir. Çocuk, cinsel merakla ilgili sorularını kime yönelttiyse cevabı o vermelidir. Ebeveynler çocuğun cinsel eğitimi konusunda anahtar rolündedir ve doğru olan, bilginin ebeveynler

tarafından verilmesidir (Sungur, 1998:108). Tuğrul ve Artan (2001) yapmış oldukları çalışmada çocuklara cinsel eğitimle ilgili bilgilerin hem kız (%93,5) hem erkek çocuklar (%86,2) için en yüksek oranda anneleri tarafından verildiği sonucuna ulaşmıştır.

Tema 5: Evliliğe Bakış

Bu tema başlığı altında evlilik kurumu hakkındaki görüşler ele alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 9'u evliliğin önemli ve değerli olduğunu, 5'i aile kurmak için gerekli olduğunu, 3'ü düzeni sağladığını, 3'ü kutsal olduğunu, 2'si yalnız kalmamak için gerekli olduğunu, 2'si ortak bir yaşam olduğunu, 1'i neslin devamlılığı için gerekli olduğunu, 1'i ise evliliğin bir öneminin olmadığını ifade etmiştir. Bu durum "Hayatta birçok kere yapılan bir şey değil. Onun için doğru kişi bulunup yapılmalı. Önemli bir şey, çünkü insan evlendiği kişiye her şeyini anlatıyor, her şeyini paylaşıyor, sırtını dayıyor.", "Önemli bir husus. Hayatını paylaşacağı kişi ile birlikte bir ömür geçirme, yalnız kalmama, beraber bir hayatı paylaşmaktır." ve "Çok bir değerinin kaldığını düşünmüyorum artık. Evlenmeden de birlikte yaşanabilir." şeklinde dile getirilmiştir. Nikâhsız birlikte yaşamayı ise öğrencilerin 19'u uygun bulmadığını, 4'ü olabileceğini, 2'si kopuşu kolaylaştırdığını, 1'i sorumluluk duygusunu olumsuz etkileyebileceğini, 1'i çocukların olumsuz etkilenebileceği şeklinde değerlendirmiştir. Öğrenciler görüşlerini "Nikâhsız yaşamak çok yanlış. Resmiyette bir şey olması lazım. Yarın öbür gün gider, giderse ne yapacaksın. Seni bırakır, çocuğun da var. Ne olacak öyle?", "Nikâh bence tamamen evliliği oluşturan bir değer. Yasal ve dini olarak evliliğin temelini oluşturuyor. Evlilik olmazsa insanda bir sorumluluk alma durumu olmaz. Aldatma ve terk etmeler olur." ve "Olumsuzluklara sebep olabilir. Mesela bir çocuk doğabilir ve o çocuğun belli bir anne babası, hayatının düzeni olmalı." şeklinde ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin evliliklerinin kalitesi, çocukların evliliğe bakış açıları ve evliliğe dair algıları, beklentileri, tutumları üzerinde çok önemli etkilere sahiptir (Coleman ve Ganong, 1984:425). Bener ve Günay (2012) gençlerin evlilik ve aile yaşamına ilişkin tutumları ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında üniversite öğrenimleri devam eden gençlerin evlilik ve aile yaşamına olumlu baktıkları, aile yaşamı ve aile ilişkileri açısından geleneksel bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Nikahsız birlikte yaşama konusundaki bakış açılarını destekler bir bulgu olarak, Türkarşan ve Süleymanov (2010), çalışmalarında Türkiye'de üniversite son sınıf öğrencilerinin %57,4'ünün, Azerbaycan'da ise %71,9'unun evlilik dışı beraberliği onaylamadıklarını belirlemişlerdir.

Tema 6: Duygusal Bağ

Bu tema başlığı altında evliliğin temelinde yer alan aşk, sevgi, saygı, bağlılık gibi duyguların yeri ve önemi ele alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 27'si evlilikte aşk ve sevginin şart olduğunu, 5'i ise olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin 17'si mantık evliliğine olumlu bakarken, 15'i olumsuz baktığını; 11'i karı-koca arasında sevgi bağı koptuğunda evliliğin bittiğini, 21'i bitmediğini; 16'sı karı-koca arasında duygusal bağ koptuğunda evliliğin sürdürülmemesi gerektiğini, 16'sı ise evliliğin sürdürülebileceğini ifade etmiştir.

Sevgi ve aşk iki insanı bir araya getirip bir arada tutan özel duygulardır. Ancak bu duyguları sadece hissetmek yetmez, göstermek ve korumak gerekir. Sevgi, insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygudur. Eşe duyulan sevgi kişinin eşine karşı içinden geçirdiği duygu ve düşüncelerinden etkilenir. Örneğin kişinin eşine karşı hissettiği koruma, acıma, merhamet, şefkat, saygı gibi olumlu duygular da; nefret, öfke, suçlama, kırılmışlık gibi olumsuz duygular da sevgiyi etkiler. Evlilik ilişkisini sevgi ve onun ayrılmaz bir parçası olan saygı ile yürütmek, bu konunun öneminin farkında olan eşlerin elindedir. Evlilikte sevgi kelimesi çoğu zaman saygı ile birlikte dile getirilir (Canel, 2012:1-11). Evrimsel yaklaşıma göre aşk, bağlanma, evlilik ve eş seçimi süreçlerinin merkezindedir. Aşkın “yakınlık” olduğu söylenebilir. Yakınlık, uzun süreli ilişkiler için önemli ve hemen hemen her türlü ilişkiler için geçerlidir. Kararlılık ve bağlanma ise uzun süreli ilişkiler için önemlidir (Atak ve Taştan, 2012:541-544). Yine sevginin belirleyicileri arasında yakınlık, kişisel özellikler, tanışıklık, ödüllendiricilik, bilişsel denge, benzerlik olarak ele alınmaktadır. Pek çok ilişkide, sevginin temel belirleyicileri kültürel nitelikler, sosyo-ekonomik düzeyi gibi boyutlardaki benzerliklerdir. Evliliğin ilerleyen yıllarında, bireylerin duygusal ifade düzeylerinde büyük bir düşüş görüldüğü, buna paralel olarak, kendini açma düzeyi, cinsellik ve genel evlilik doyumunun da azaldığı belirlenmiştir (Özen ve Gülaçtı, 2010:141). Pek çok araştırma sonucuna göre, ilişkiyi bitirme kararı, genellikle çiftin arasındaki sevgi ve aşkın bitmiş olmasına değil, çiftin problem çözme, tartışma ve çatışma çözme becerilerinin eksikliğine bağlı olarak alınan bir karardır. Çiftin problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmeleri aralarında gereksiz kırgınlıkların yaşanmasını önler, sevgi ve iletişimin korunmasına yardımcı olur (Canel, 2011:13).

Tema 7: Geleneksel Değerler

Bu teme başlığı altında, çalışma grubunun aile değerlerinin gelenekseliği veya modernleşme ile birlikte değişim gerektirip gerektirmediği konuları ele alınmıştır. Çalışma grubundan 26 öğrenci ailede geleneklere bağlılığın gerekli olduğunu, 6 öğrenci gerekli olmadığını belirirken; yalnızca 27 öğrenci geleneklerine bağlı bir ailesi olduğunu ifade etmiştir.

“Ailenizi göz önüne aldığımızda hangi konularda (düğün, bayram, giyim-kuşam, komşuluk, akraba ilişkileri, yardımlaşma) geleneklerinizi sürdürüyorsunuz, hangi konularda geleneklerinizden koptunuz?” diye sorulduğunda, öğrencilerin 16’sı düğünlerde ve bayramlarda değişimin olmadığını ve geleneklerin sürdürüldüğünü, 16’sı değişim olduğunu; 24’ü geleneksel yemeklerin yaşatıldığını ve 8’i değişim olduğunu; 27’si giyim-kuşamda zaman ve modanın etkisiyle değişimin olduğunu ve 5’i herhangi bir değişiklik olmadığını; 19’u komşuluk ilişkilerinin halen sürdüğünü ve 13’ü ilişkilerde bozulma olduğunu; 17’si eskisi gibi yakın akrabalık ilişkilerinin olmadığını ve 15’i akrabalık ilişkilerinin ve bağının sağlam olduğunu; 25’i yardımlaşmanın toplumumuzda var olduğunu ve 7’si ise yardımlaşma geleneğinin unutulduğunu söylemiştir. Geleneklerden kopuşları dile getirirken, “Eskiden evi komşuya emanet edip gezmelere giderdik”, “Önceleri kapının önündeki boş alanlarda yapılan düğünler, şimdilerde düğün salonuna taşındı”, “Önceden köylerde kapalıca giyinirdik şimdi herkes açıldı”, “Komşular artık birbirine gelmesin/gitmesin diye bakar oldu”, “Eskiden bayramın ilk günü sabah ilk iş koşturarak dedemin evine giderdik, belki bundan sonra hiç gidilmeyecek.”, “Annem Gümüşhane’de farklı giyiniyor, İstanbul’da farklı”, “Önceden komşular birbirlerine çay içmeye giderken şimdi sosyal medyadan fotoğraf paylaşıyor” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Öğrencilerin 10’u eski adetlerin unutulmasından yaşlıların, 6’sı anne ve babaların, 6’sı yeni kuşağın, 3’ü toplumun, 3’ü teknolojinin, 2’si medyanın, 1’i zaman kavramının, 1’i de yaşlılar ve gençlerin birlikte sorumlu olduklarını ifade etmiştir. Eski adetlerin unutulmasından sorumlu olanlarla ilgili, “Yaşlılar çocuklarına, çocukları bizlere, bizler de toplumdaki fertlere aktaramadığımızdan unutuluyor adetler”, “Medya sorumlu, insanları bir yöne doğru itiyor”, “En başta kendileri sorumlu” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Türk toplumunun dünya görüşü, daha çok bilimsel–teknolojik alan ve paradigmadan kaynaklanan zihinsel öğelere değil, kültürel alanın temel unsurları olan geleneksel değer, norm ve davranışlara dayanmaktadır.

Konrad Adenauer Vakfı (1998) tarafından yapılan çalışmada Türk gençlerinin değerler ölçeğinde ailevi değerlerin üstünlüğünün olduğu görülmüştür (Akt.:Altunay ve Yalçınkaya, 2011:23). Anadolu’da her bölgeye özgü bir düşün geleneği (Çetin, 2008:114) ve bayram gelenekleri devam etmektedir. Fakat bazı adetlerin giderek zayıfladığı dikkat çekmektedir (Artun, 2011:2). Adet ve göreneklerimiz kültürümüze ilişkin önemli değerlerimiz olmalarına rağmen geçen zaman içerisinde unutulma ve yerine getirilmemeye başlanma sorunu ile karşılaşmıştır (Hüseyinoz, 2002:230).

Tema 8: Kadının Rolü

Bu tema başlığı altında, bir anne ve eş olarak kadının ailedeki yeri ve önemine ilişkin görüşler ele alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerden 30’u kadının ailedeki görevinin aileyi çekip çevirmek ve bir arada tutmak olduğunu, 2’si ise annelik olduğunu söylemişlerdir. Bu konuda “Kadın ailenin temel direğidir”, “Yuvayı dışı kuş yapar”, “Evin maddiyatı ne kadar babadan gelse de evin yönetimi annededir”, “Kadın, önce çocukları iyi yetiştirmeli” gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerden 21’i kadının ev içinde her şeye karışabileceğini, 5’i çocukların iyi yetiştirilmesine, 3’ü ev işlerine, 1’i evin yönetimine, 1’i çalışıyorsa zaman zaman aile geçimine, 1’i eşinin yaptığı harcamalara karışması gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca 29 öğrenci kadının karışmaması gereken hiçbir şeyin olmadığını, 2’si erkeğin iş hayatına, 1’i ise erkeğin her şeyine karışmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışma grubundan biri dışında tüm öğrenciler, kadının ailenin temel direği olduğunu ve bir aileyi temsil edebileceğini söylemiş; 1 öğrenci ailenin sorumluluğunun kadında, 9 öğrenci erkekte olması gerektiğini söylerken 22 öğrenci her ikisinde birlikte olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 25’i kadının çalışması gerektiğini, 1’i tanesi kendi isteğine bağlı olarak çalışabileceğini, 1’i eşi izin verirse, 1’i çalıştığı yere bağlı olarak çalışabileceğini, 3’ü erkeğin kazancı iyi ise, 1’i küçük çocuğu varsa çalışmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çalışma grubundan 22 öğrenci kadının kocasından izinsiz ev dışına çıkabileceğini, 10 öğrenci çıkamayacağını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden 13’ü çalışan kadınların eşine ve çocuklarına karşı görevlerini tam olarak yerine getirebildiğini, 12’si yerine getiremediğini, 5’i görevin tam olarak yerine getirilip getirilemeyeceği konusunda durumun kişiye bağlı olduğunu, 2’si kadına yardımcı personel alınarak destek olunabileceğini söylemiştir. Bu konuda “Bir ev hanımı gibi görevini yerine getiremez”, “Her insanın bir kotası var, yavaş yavaş yapamaz hale geleceğini düşünüyorum”, “Kimse

mükemmelliği beklememeli, illa ki eksikleri olacaktır. Nasıl çalışan bir erkeğin eksiklikleri varsa, bir kadının da olabilir”, “Erkekler, özellikle çocuk ilk doğduğu zamanlarda kadının yetersiz kalmasından şikayetçi” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Aile denildiğinde ilk akla gelen, kadın ve/veya annedir. Kabaklı Çimen (2012), kadınlara göre bir kadının aile kurumu açısından en önemli görevini kadınlık ve annelik, aile bütçesine katkıda bulunma, aileyi temsil etme olduğunu belirtmiştir. Erkeklerle göre de başarılı kadın olabilmek için önce ev işlerinin aksatılmaması gerekmektedir. Kadınlar iyi eş, iyi ev kadını ve iyi anne gibi geleneksel rol beklentileriyle toplumsallaştırılmaktadır (Çıtak, 2008:70). Aile ilişkilerinde ve evlilikte kadın, ev içerisini organize eden taraf olarak görülmektedir. Kadının Türk toplumunda aile ilişkilerinde dengeyi ve düzeni sağlayıcı rolü olduğu kabul gören bir anlayıştır ve öncelikle evdeki uyumdan sorumludur (Gülendam, 2007:176).

Toplumdaki yaygın değer ve rollere göre yetişen kadınların çoğunluğu, iş yaşamları nedeniyle aile içinde bir rol çatışması yaşamaktadır. Çalışma yaşamı kadına ekonomik bağımsızlık ve toplumsal değer artışı başta olmak üzere, pek çok avantaj sağlasa da geleneksel değer ve tutumlar nedeniyle çeşitli sorunları da beraberinde getirir (Ergöl vd., 2012:44). Wolf-Wendell ve Ward (2009)’ın çalışmasında kadın akademisyen ve doktora öğrencilerinin akademik çalışma nedeniyle özel yaşamlarında stres ve endişe yaşadıkları, bu nedenle evlenmeyi ve çocuk sahibi olmayı istemedikleri belirlenmiştir. Kadının annelik rolü geleneksel olarak çocuk bakımında sorumluluğu daha fazla üstlenmesine neden olmaktadır (Akt.: Ergöl vd., 2012:47). Evli kadınlar haftada yaklaşık 20-30 saat aile içi işçi olarak çalışmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da kadınların hem fiziksel, hem psikolojik, hem de sosyal sağlıkları olumsuz etkilenmekte, kadın ev içi rollerin yerine getirilmesi konusunda eşi ile tartışmaktadır (Esin ve Öztürk, 2005:40). Çalışma bulgularından farklı olarak Kabaklı Çimen (2012) yaptığı araştırmada, kadınlara göre kadın evden çıkarken eşine haber vermelidir sonucuna ulaşmışlardır.

Tema 9: Karar Alma

Bu tema başlığı altında, ailevi meselelere ilişkin kararların alınmasına fertlerin katılımına ilişkin görüşler ele alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 9’u ailede önemli kararlar alırken son sözü ailenin ortak söylediğini, 15’i son sözü anne-babanın söylediğini, 8’i son sözü babalarının söylediğini belirtmiştir. “Sizin ailenizde önemli konularda karar nasıl alınır?” diye sorulduğunda, öğrencilerin 9’u son sözü ailenin ortak söylediğini, 11’i

babanın, 1'i annenin söylediğini, 11'i ise anne-babanın birlikte söylediğini belirtmiştir.

Çalışma grubundan 17 öğrenci anne-babanın dışında aile büyüklerinin karar alma sürecine dahil edilmemesi gerektiğini, 15 öğrenci dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin 30'u zaman zaman aile büyüklerinin görüşlerine başvurulması gerektiğini, 2'si başvurulması gerektiğini belirtmiştir. Çalışma grubunun tümü, aile ile ilgili konularda çocukların görüşünün alınması gerektiğini belirtmiştir.

Aile içinde kadınlar kendi ihtiyaçları, istekleri ve beklentileri hakkındaki kararları kendileri vermek veya tercihlerini oraya koyarak kişiliklerine saygı gösterilmesini isterler Erkeğin öğrenim seviyesi yükseldikçe eşinin kararlara katılımlarında izin verme durumunda artış olduğu gözlenmektedir. Eğitim seviyesi yükselen ve meslek sahibi olan kadın, ekonomik olarak bağımsızlaşmakta ve kararlara daha etkili bir şekilde katılmak istemektedir. Aile içinde ortaya çıkan problemlerin nedeni aile üyelerinin kendilerini etkileyecek kararlara katılmamaları ve verilen kararların uygulama zamanına kadar bu kararlardan haberdar olmamalarıdır (Kabaklı Çimen, 2012:81). Kabaklı Çimen (2012), çalışmasında kadınların aile ile ilgili konularda karar alınırken beraber karar verildiğini, evle ilgili kararlara katılmadıkları zaman eşini uyarmak, eşini eleştirmek, küsmek, aldırmamak, eşyle konuşmamak şeklinde tepki gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Kağıtçıbaşı (1999) araştırmasında kararlar alındıktan sonra itiraz edenlerin eleştirilerinin dikate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Gerekirse aile dışından yakınlar ya da aile büyükleri de çağrılarak onların görüşleri de alınabilir.

Ailenin bir bireyi olarak çocuk, aile kararlarının verilmesine katılarak karar vermeyi öğrenmektedir. Çocukların sosyal deneyimlerini edindiği, tercihler yaptığı, diğer bir deyişle çeşitli konularda kararlar verdiği ilk yer ailedir. Çocuğun aile kararlarına katılması, aile birliğini sağlayarak mutluluğu artırması ve çocuğa tecrübe kazandırıp gelecekteki yaşantısında daha doğru kararlar vermesinde yardımcı olması bakımından önemlidir (Yalçınkaya Dulkadiroğlu ve Şanlı, 2003).

Tema 10: Ekonomi

Bu tema başlığı altında ailenin geçimi, aile ekonomisinin nasıl kurulup yürütüleceği, aile bütçesinin nasıl oluşturulacağı, harcamaların nasıl yapılacağı konuları üzerinde durulmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin 27'si aile geçiminde en fazla sorumlu olarak babayı, 1'i anneyi, 4'ü

ise anne-babayı eşit olarak görmektedir. Öğrencilerin 3'ü aile ekonomisine katkıda herkesin eşit derecede sorumlu olduğunu, 29'u herkesin eşit derecede sorumlu olmadığını söylemişlerdir. “Çocuklar boş vakitlerinde çalışarak aile bütçesine katkıda bulunmalı mı?” sorusuna, öğrencilerin 2'si boş vakitlerinde, 1'i aile ekonomisi zor durumda kaldığında çalışabileceğini, 29'u çocukların çalışmaması gerektiği cevabını vermiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin 10'u çalışan kadınların maaşlarını kendi istedikleri gibi harcayabileceği cevabını vererek aile bütçesinin erkeğin sorumluluğunda olduğunu belirtmişler, 22'si maaşlarını kendi istedikleri gibi harcayamayacağını ve aile bütçesinin ortak sorumlulukta olduğunu söylemişlerdir. Öğrenciler bu konuda “Aile bütçesi diye bir şey var”, “Har vurup harman savurmamak lazım”, “Kazanmayı nasıl biliyorsam, harcamayı da bilirim” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Öğrencilerin 22'si ailenin bütçesini anne babanın birlikte yönetmesi, 5'i babanın, 5'i annenin yönetmesi gerektiğini söylemiştir. Kendi ailelerinde ise 13'ü anne babanın birlikte, 14'ü babanın, 5'i annenin yönettiğini söylemişlerdir. Ayrıca 3'ü hariç tüm öğrenciler erkeklerin harcamaları hakkında aile bireylerine bilgi verilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Ailedeki ekonomik konularda karar verme ve sorumluluk dağılım biçimi, aile bireylerinin özellikle de kadının ve erkeğin üstlendiği roller ile yakından ilgilidir (Günay ve Bener, 2011:160) Geleneksel olarak, işler ve sorumluluklar ailede cinsiyet gözetilerek paylaşılmaktadır. Geleneksel aile çerçevesinde erkekler tamir, bahçe bakımı gibi işleri yaparlarken, kadınlar kendilerine verilen yemek pişirme, bulaşık yıkama ve ev temizliği gibi işleri yapmaktadırlar (Şafak, Çopur ve Özkan, 2006:2). Türkiye’de çocuklar yoksulluk, okula ilgi duymama, okul masraflarının yüksekliği, ev işlerinde ailelerine yardımcı olma zorunlulukları, eğitim sisteminin iş piyasasına uygun nitelikte insanlar yetiştiremez hale gelmesi gibi faktörlerle çalışmak zorunda kalmaktadırlar (Karaman ve Özçalık, 2007:33).

Kadının çalışmasına izin vermeme, ekonomik şiddet davranışlarından ve kadının yaşamını etkilemektedir (Fawole, 2008:168). Kazancın kullanımına karar verme yaşı daha ileri kadınlarda yüksek iken, 15–19 yaş grubu arasındaki kadınların %26'sının kendi kazançlarının kullanımında söz hakkının olmadığı belirlenmiştir (TNSA, 2003). Kadınların eğitimi ile bütçe hazırlama konusunda karar vermede, pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (Erbil ve Pasinlioğlu 2004:7). Demir ve arkadaşları (1995), çalışmalarında, kadınların bütçe hazırlama ve ailenin geleceğinin planla-

masında erkek ile eşit söz hakkına sahip olmadıklarını belirlemişlerdir. Erbil ve Pasinlioğlu (2004) çalışmalarında, kadınların bütçe hazırlama konusunda tek başına karar verme oranları oldukça düşük bulmuşlardır.

Tema 11: Şiddet

Bu tema başlığı altında, aile içi şiddetin her gün artmasına bağlı olarak eşlerin birbirine şiddet uygulaması, aile ortamında şiddetin yerine ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Bir öğrenci dışında tüm öğrenciler, erkeğin eşini dövmeyeceğini belirtmiştir. Öğrencilerin 23'ü kadınların dayaağı hak etmediğini, 9'u hak ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin tümü, karı-kocanın çocukları yanında birbirlerine ağır sözler söylemesinin yanlış olacağını belirtmiş, 21'i çocuk psikolojisinin kötü etkileneceğini, 9'u davranışların örnek alınacağını, 2'si anne babaya olan sevginin azalacağını söyleyerek çocukların kötü etkileneceğini savunmuşlardır. Bu konuda "Çocuklar psikolojik olarak etkilenebilir", "Çocuklar yoğun duygusal problemler yaşayabilirler", "İleride çocukların duygularında ve alt benliklerinde yıkıma neden olur." gibi cevaplar vermişlerdir. Yine öğrencilerin 25'i anne-babanın çocuğunun terbiyesinde dayaağı başvurulmaması gerektiğini, 7'si dayaağı başvurulması gerektiğini belirtmiştir.

Şiddet; insanların güç ve baskı uygulanarak bedensel ya da ruhsal açıdan zarar görmesine neden olan bireysel veya toplu hareketlerin tümü olarak tanımlanabilir (Dişsiz ve Şahin, 2008:50). Arat ve Altınay (2007) yaptıkları çalışmada, Türkiye'de her üç kadından birinin fiziksel şiddet yaşadığı ve kadının daha çok para kazanmasının dayak riskini iki kat artırdığını belirlemişlerdir. Ebeveynleri arasındaki fiziksel şiddete tanık olan çocukların kendileri fiziksel olarak şiddet görmese bile, saldırganlıkta artma, uyku, yeme ve kilo ile ilgili sorunlar da dâhil olmak üzere çok sayıda sağlık ve davranış sorunları olabilir. Bu çocuklar, okulda sorunlar yaşamakta, yakın ve olumlu arkadaşlıklar geliştirme konusunda zorlanmaktadırlar Yapılan bir çalışmada, şiddetin uygulandığı evlerde büyüyen çocukların %74'ünün büyüdüklerinde eşlerine yönelik şiddet uyguladıkları saptanmıştır. Böyle ailelerde yetişen çocuklarda, hayatlarının sonraki dönemlerinde, şiddet uygulanması ya da yaşanması ile ilişkili olduğu bildirilen bir dizi davranışsal ve duygusal sorunlar görülebilir (İbiloğlu, 2012:211).

Duman, Özdağ ve Özcan (2003), çalışmalarında anne ve baba arasındaki şiddetten erkek ve kız çocuklarının farklı şekillerde etkilenebileceğini, anne dayaağının çocukta öfke duygusu yaratacağı ve şiddet eğilimlerinde artmaya yol açacağı, korkuya neden olabileceği, güven duygusu ve benlik

değerinde azalmaya neden olabileceğini, çocuğun anneden uzaklaşabileceğini belirlemişlerdir. Birçok ebeveyn, çocuklara vurulmasının yanlış olduğuna inanmasına rağmen, yasaklanan şeylerin yapılmamasını öğretirken, rahatsız edici olduklarında ve onların yapması gerekenleri yapmaya teşvik ettiğini düşündükleri için çocuklara fiziksel ceza yani uygulamayı kabul edilebilir bir disiplin yöntemi olarak kullanmaktadırlar (Mahiroğlu ve Buluç, 2003).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Değerler toplumun temel taşıdır ve değerlerinden kopan bir toplumun dağılıp yıkılacağı ifade edilmektedir. Değerlerin nesilden nesile aktarımında ailenin önemi büyüktür. Aile değerleri bağlamında üniversite gençleri ile yapılan bu çalışmada, gençlerin toplumsal değer yargılarının önemini kabul ettikleri, değerlere sahip çıkılmadığında toplumun yapısının bozulacağı, aile değerlerini koruma ve gelecek kuşaklara aktarmada ailenin öneminin farkında oldukları, değer yargılarının korunmasında yetişkinlerin çaba göstermesi ve kendinden sonra gelen nesile bu değer yargılarını öğretmesi gerektiği düşüncesinde oldukları görülmüştür. Bunun yanında, gençler çocukları ailenin mutluluk kaynağı ve toplumun geleceği olarak görmekte, aile bilincinin oluşmasında akrabalarla görüşmek gerektiğini düşünmektedirler. Evlilik öncesi flörtün gerekliliğine inanmalarına rağmen evlenecekleri kişinin bekaretine, evlilikte mahremiyet ve sadakate önem vermekte, evlilik kurumunun önemine ve gerekliliğine inanmaktadırlar. Ailede geleneklere bağlılığın gerekli olduğunu düşünmelerine rağmen, günümüzde yakın akrabalık ilişkileri ve giyim kuşamda değişiklikler olduğu, adetlerin değişmesinde öncelikle yaşlıların ve anne babaların sorumlu olduğu düşüncesindedirler. Yine, ailede kadının yeri ve öneminin farkında oldukları, aile içinde anne baba ve çocukların birlikte karar almaları gerektiği, aile içi şiddeti kesinlikle uygun görmedikleri belirlenmiştir.

Çalışma sonucunda değerlere bağlı kalınması gerektiği görüşü hakim olsa da belli bazı değerlerin değişime uğradığı görüşü de dikkat çekmektedir. Her dönem yetişkin bireylerin, bir sonraki dönem genç kuşağın değer yargılarını olumsuz olarak değerlendirdiği savunulmaktadır. Gençler ise değerlerin yaşatılması ve aktarılması konusunda, ailedeki yetişkinlerin sorumlu olduğunu belirtmektedirler. Buna göre yetişkin veya genç, toplumun her ferdine değerlerin yaşatılması ve sürdürülmesinde görev düştüğü söylenebilir.

Değerlerin oluşması ve yerleşmesinin aile başladığı düşünüldüğünde, erken çocukluk döneminden itibaren anne ve babalara büyük sorumluluk düştüğü söylenebilir. Ebeveynlerin aile içinde toplum tarafından kabul edilen değerleri yaşamaları, çocukların da değerleri yaşatmalarını sağlayacaktır. Özellikle ailesinden uzakta yaşayan gençlerin, değerlerine bağlı bir aile ortamında yetişmiş olması, onların bilinçli, sorumlu ve toplumun değerlerine saygılı davranışlarda bulunmalarında etkili olacaktır. Bu nedenle ebeveynlerin bu konuda bilinçlendirilmesi, farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.

Değişen toplumsal yapıya uyum sağlanabilmesi için; ailenin varlığını uyumlu bir şekilde sürdürebilen, aile değerlerine sahip çıkan ve aile olmanın önemini kabul eden bireylere gereksinim duyulmaktadır. Ailenin toplumsal yapıyı oluşturan temel kurum olması nedeniyle, belli zaman aralıklarında ve özellikle aile kurmaya aday gençler olmak üzere toplumun belli kesiminden bireylerle çalışmalar yapılması gerekmektedir. Toplumsal değerleri destekleyen kurumsal veya bireysel eğitim faaliyetleri, projeler, medya yayınlarının desteklenmesi, aile kurumunu olumsuz etkileyecek faaliyetleri engelleyici yerel ve ulusal tedbirlerin alınması önerilebilir.

KAYNAKÇA

AKTEPE, V., “Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı”, (Ed.: R. Turan ve K. Ulusoy), **Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi**, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

ALTUNAY, E. - YALÇINKAYA, M., “Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 17(1), 2011, 5-28.

ARAT, Y. - ALTINAY, AG., **Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddet**, İstanbul, 2007.

ARTUN, E., Çukurova Halk Kültüründe Törenler, Bayramlar, Şenlikler, turkoloji.cu.edu.tr, 2011.

ASAGEM, **Türkiye’de Aile Değerleri Araştırması**, Turgut, M. (Ed.). (Proje Yürütücüsü: Abdullah Topçuoğlu), T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara, 2010.

ATAK, H. - TAŞTAN, N., “Romantik İlişkiler ve Aşk”, **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, 4(4), 2012.

AVCI, M., “Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği (Ed.: R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Aralan ve M. Zengin)”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2007.

AYDIN, M. Z. - AKYOL Gürler, Ş., **Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler Etkinlikler Kaynaklar**, Nobel Yayın, Ankara, 2012.

BEKTAŞ, F. - NALÇACI, A., “Bireysel Değerler ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12(2), www.edam.com.tr/kuyeb, 2012.

BENER, Ö. - GÜNAY, G., “Gençlerin Evlilik ve Aile Yaşamına İlişkin Tutumları”, **Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2(1), 2012.

BOLAT, Y., “Bir Değer Ölçme Aracı: Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği”, **Turkish Journal of Education**, 2(4), 2013.

CANEL, A. N., **Evlilik ve Aile Hayatı, Aile Eğitim Programı Uygulama ve Yaygınlaştırma Projesi** (2.baskı), Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, 2012.

COLEMAN, M. & GANONG, L. H., “Effect of Family Structure on Family Attitudes and Expectations”, **Family Relations**, 1984.

ÇAVDARCI, M., **Türkiye’de Sosyal Değerlerin Aşınması ve Kültür Sömürgeciliği**, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2002.

ÇETİN, C., “Türk Düşün Gelenekleri ve Kutsal Evlilik Ritüeli”, **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**, 48(2), 2008.

ÇITAK, A., **Kadınların Çalışmasına Yönelik Tutum: Cinsiyet, Cinsiyet Rolü ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Bir Karşılaştırma**. Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2008.

ÇOPUR, Z. - ŞAFAK, Ş., “Aile Yaşamında Değerler ve Önemi”, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu **1.Ulusal Aile Hizmetleri Sempozyumu** (2000’li Yıllarda Aile Hizmetleri), 9-11 Mayıs, Ankara, 2001.

DEMİR, Ü. ve ark., “Evlü Kadınların Toplumsal Değer, Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi”, **Ege Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, 11(3), 1995.

DEMİRCİOĞLU, İ. H. - DEMİRCİOĞLU, E., **Tarih Eğitimi ve Değerler**, (Ed.:R.Turan ve K. Ulusoy) Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

DERELİ, E. - APAY, A., “Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ve İşbirliği Yapma Karakterlerinin İnsani Değerlerini Yordaması ve Bu Özelliklerinin İncelenmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12(2), 2012.

DİLMAÇ, B. - BOZGEYİKLİ, H. - ÇIKILI, Y., “Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 6(16), 2008.

DİŞSİZ, M. - ŞAHİN, N. H., “Evrensel Bir Kadın Sağlığı Sorunu: Kadına Yönelik Şiddet” **Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi**, 1(1), 2008.

DUMAN, Z. Ç. - ÖZDAĞ, Ş. - ÖZCAN, A., “Aile İçi Şiddetin Çocuk Üzerindeki Etkisi Konusunda Hemşire Öğrencilerin Görüşleri”, **Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences**, (6), 2003.

ERBİL, N. - PASİNLİOĞLU, T., “Kadının Ailede Karar Vermeye Etkisi”, **Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences**, 7(2), 2004.

ERGÖL, Ş. - GÜLTEN, K. O. Ç. - KAFİYE, E. - LALE, T., “Türkiye’de Kadın Araştırma Görevlilerinin Ev ve İş Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlükler”, **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, 2(1), 2012.

ESİN, N. - ÖZTÜRK, N., “Çalışma Yaşamı ve Kadın Sağlığı”, **TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi**, Temmuz- Ağustos- Eylül, 2005.

EVCİLİ, F. - CESUR, B. - ALTUN, A. - GÜÇTAŞ, Z. - SÜMER, H., “Evlilik Öncesi Cinsel Deneyim: Ebelik Bölümü Öğrencilerinin Görüş ve Tutumları”, **Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi**, 2(4), 2013.

FAWOLE, O. I., “Economic Violence to Women and Girls. Is It Receiving the Necessary Attention?”, **Travma, Violence & Abuse**, 9 (3), 2008.

GÖMLEKSİZ, “Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ ili Örneği (Ed.: R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z.Ş. Aralan ve M. Zengin)”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, ss.727-741. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2007.

GÜLENDAM, R., “Türk Kadınının Aile İçindeki Yeri ve Rolünün Modern Türk Edebiyatına Yansması: 1960-1980”, **Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2007 (15).

GÜNAY, G. - BENER, Ö., “Kadınların Toplumsal Cinsiyet Rollerini Çerçevesinde Aile İçi Yaşamı Algılama Biçimleri”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3, 2011.

ÇAVDARCI, M., **Türkiye’de Sosyal Değerlerin Aşınması ve Kültür Sömürgeciliği**, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2002.

GÜNDÜZ, Y. - COŞKUN, Z. S., “Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeğinin Değiştirilmesi. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13(1), 2012.

GÜRSOY, E. - ÖZKAN, H. A., “Türkiye’de Üniversite Öğrencilerinin Kadına İlişkin ‘Namus’ Algısı”, **Journal of Psychiatric Nursing**, 5(3), 2014.

İBİLOĞLU, A. O., “Aile İçi Şiddet”, **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, 4(2), 2012.

KABAKLI ÇİMEN, L. K., “Bir Faktör Olarak Eğitimin Kadının Aile İçi Kararlara Katılımı Üzerine Etkisi”, **International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)**, 1(2), 2012.

KAĞITÇIBAŞI, Ç., **Yeni İnsan ve İnsanlar** (10. Baskı), Evrim Yayınevi, İstanbul, 1999.

KARAMAN, B. - ÖZÇALIK, M., “Türkiye’de Gelir Dağılımı Eşitsizliğinin Bir Sonucu: Çocuk İşgücü”, **Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 14(1), 2007.

KIZILER, H., “Ahlaki Değerlerin Şahsiyet Oluşumuna Etkisi”, **Milli Eğitim**, 43(204), 2004.

KURTDEDE FİDAN, N., “Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri”, **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 2(2), 2009.

MYERS, R., **Hayatta Kalan Oniki, Erken Çocukluk Eğitimi Programlarının Güçlendirilmesi** (Çev: R. Ağış Bakay, E. Ünlü). AÇEV Yayınları, İstanbul, 1996.

ÖZEN, Y. - GÜLAÇTI, F., “Duyuşsal Alan Öğrenilerinden Sevgi ve Sevgi Kuramları (Sevgiye Dair Söylenceler)”, **ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, 1(2), 2010.

ÖZKAN, R. - SOYLU, A., “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Benimsedikleri Temel İnsani Değerler (Niğde İl Örneği)”, **Turkish Studies**, 9(2), 2014.

ÖZYÜREK, A. - TEZEL Şahin, F., “5 ve 6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25(2), 2005.

SARI, E., “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 3(10), 2005.

SEVİM, O., “Akademik Etik Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”, **Turkish Studies**, 9(6), 2014.

SUNGUR, M. Z., “Cinsel Eğitim”, **Klinik Psikiyatri**, 2, 1998.

ŞAFAK, Ş. - ÇOPUR, Z. - ÖZKAN, M., “Çocukların Evle İlgili Faaliyetlere Harcadıkları Zamanın İncelenmesi”, [Erişim: www.sdergi.hacettepe.edu.tr/sszcmo.pdf, 09.03.2011], 2006.

TOMUL, E. - ÇELİK, K., “Öğretmen Eğitsel Değerler Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 36, 2014.

TUNCA, N. - SAĞLAM, M., “İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 3(1), 2013.

TUĞRUL, B. - ARTAN, İ., “Çocukların Cinsel Eğitimleri ile İlgili Anne Görüşlerinin İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, N: 20, Ankara, 2001.

TURAN, S. - AKTAN, D., “Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(2), 2008.

TÜRKARSLAN, N. - SÜLEYMANOV, A., “Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Evlilik Konusundaki Görüş ve Düşünceleri-Azerbaycan ve Türkiye Karşılaştırması”, **Karadeniz-Blacksea-Черноеморе**, (05), 2010.

Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, Macro International Inc., Ankara, 2003

ULUSOY, K. - ARSLAN, A., **Değerli Bir Kavram Olarak “Değer ve Değerler Eğitimi”** (Ed.: R.Turan ve K. Ulusoy) Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

YALÇINKAYA DULKADİROĞLU, H. - ŞANLI N., “İlköğretim Okulu 11-16 Yaş Öğrencilerinin Ailede Karar Vermeye Katılımı Konusundaki Görüşleri”, **Milli Eğitim Dergisi**, 157, 2003.

YAZAR, T., **Toplumsal Yaşam ve Değer**, (Ed.: R.Turan ve K. Ulusoy) Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

YILDIZ, M. - DİLMAÇ, B. - DENİZ, E., “Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Değerler ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, İlköğretim Online, 12(3), <http://ilkogretim-online.org.tr>, 2013.

YILMAZ, K., “Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerler ile Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, 2011.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SAHİP OLDUĞU SOSYAL DEĞERLER İLE KRİTİK DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Asuman Seda SARACALOĞLU*
İlke EVİN GENCEL**
Mehmet ALTIN***

ÖZET

Öğretmen adaylarının sahip oldukları sosyal değerler ile eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi (n=488) ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (n=506) öğrencileri (N=994) üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin % 64,7'si kadın (n=643), % 35,3'i ise erkektir (n=351). Katılımcılar Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Müzik, Sınıf Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarında öğrenim görmektedir. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın verileri 'Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği' (Bolat, 2013), 'Kritik Düşünme Ölçeği' (Semerci, 2000) ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği, altı alt boyuttan ve 42 maddeden oluşmaktadır. Kritik Düşünme Ölçeği, 6'lı likert tipinde hazırlanmış olup 55 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde SPSS 21.00 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için tek yönlü varyans analizi, t-testi ile korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çok boyutlu sosyal değerleri incelendiğinde, üniversitelere, cinsiyete, yaş gruplarına, anabilim dallarına, anne-baba eğitime, sosyal medya kullanma ve ders kitabı dışında kitap okuma açısından

* Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sedasaracal@gmail.com

** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ilke.evin@gmail.com

*** Arş. Gör., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmetaltin4009@gmail.com

bazı değerlerin farklılaştığı saptanmıştır. Kritik düşünme açısından ise; yaş gruplarına, anne-baba eğitime ve ders kitabı dışında kitap okuma durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Eldeki araştırmada, öğretmen adaylarının değerleri sırasıyla; geleneksel, dini, bilimsel, çalışma-iş, siyasi ve aile değerleridir. Sonuç olarak bu araştırmada, öğretmen adaylarının kritik düşünme düzeylerinin yüksek ve sosyal değerlerinin de orta üstü düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca kritik düşünme ile sosyal değerler arasında da orta üstü düzeyde (.40) bir ilişki bulunmuştur.

EXAMINATION OF SOCIAL VALUES AND LEVEL OF CRITICAL THINKING OF PROSPECTIVE TEACHERS

ABSTRACT

This research aiming to investigate social values and the level of critical thinking was carried out on prospective teachers from Adnan Menderes University (n=488) and from Canakkale Onsekiz Mart University (n=994). 64,7% of the students are female (n=643), and 35,3% of the students are male (n=351). Participants have attended one of the science teaching, social sciences teaching, music teaching, primary school teaching and psychological counseling and guidance. The sample of the research was determined by convenience sampling technique. The research data was collected with “Multidimensional Scale of Social Values” (Bolat, 2013), “Scale of Critical Thinking” (Semerci, 2000) and Form of Personal Information. Multidimensional Scale of Social Values consists of six sub-dimensions and 42 items. Scale of Critical Thinking was prepared on likert type, and it consists of 55 items. SPSS 21.00 was used for analysis of the research data. One-way analysis of variance, t-test and coefficient of correlation were used for analysis of the data. As multidimensional social values of the prospective teacher were analyzed, it was determined that several values became distinct in terms of university, gender, age group, department, parent education, use of social media and reading extracurricular book. As for critical thinking, it was determined that it became distinct in terms of age group, parent education and extracurricular book. In this research, the values of the prospective teachers are respectively traditional, religious, scientific, occupational, political and familial. Consequently, it was revealed in the research that prospective teachers’ level of critical thinking is high and level of social values are medium. Also, a medium-level relation (.40) between critical thinking and social values was found.

GİRİŞ

Değerler, toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesidir. Bireylerin daha iyi, doğru, adil gibi değerlendirmeleri ve yaşam içindeki tercihleri, toplumsal değerlerin ölçüt alınmasıyla gerçekleşmektedir. Bu bakımdan değerler, önem düzeyleri değişebilen, yaşama rehberlik eden ilkeler olarak tanımlanmaktadır (Schwartz vd., 2001). Değerler; davranış modelleri, amaçlar ve diğer sosyokültürel öğelerin önemini belirleyen ölçütler (Fitcher, 1990), bireylerin çevreyle etkileşimleri sonucu içselleştirdiği standartlar (Akbaş, 2004), belirli davranışların kişisel ya da toplumsal olarak kabul edilebilir olup olmadığını gösteren sürekliliği olan inançlar (Rokeach, 1973) olarak da ifade edilmektedir. Değerler, bireylerin yaşamına yön veren önemli unsurlardır (Schwartz ve Sagie, 2000).

Değer kavramına ilişkin farklı yazarlar tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde değerlerin; davranış biçimleriyle ilgili inançlar, olayların değişimini yönlendiren standartlar olduğu, bireyler için önem arz eden anlayış, tutum ve ilkeleri içerdiği söylenebilir (Bilsky ve Schwartz, 1994; Bolat, 2011). Değerler insan ilişkilerini düzenleyen kuralların oluşturulmasında etkilidir. Değerler toplumlara, yaşanılan bölgeye ve zamana göre değişebilmektedir. Bir toplumda iyi olan durumlar diğer bir toplumda tam tersi biçimde nitelenebilir. Ya da aynı birey veya toplumda, zaman içinde önem verilen değerler farklılaşabilir (Sinatra ve Kardash, 2004). Diğer bir anlamıyla her toplum kendi değerler sistemine sahiptir. Toplumlardaki ortak değerler sosyal birleştirici role sahip olması, bireylerin toplumsal yaşamla bütünleşmesini sağlaması bakımından da önemlidir (Parashar, Dhar ve Dahr, 2004). Bu bakımdan değerler bir anlamda doğal bir toplumsal denetim aracı olarak işlev görmektedir.

Değer kavramına ilişkin farklı tanımlar olduğu gibi farklı sınıflamalar da bulunmaktadır. Spranger değerleri bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini olmak üzere altı grupta incelemiş, bireylerin genel olarak bu değer gruplarından birine daha fazla önem verdiğini ifade etmiştir. Buna göre araştırma, bilgi, eleştirel düşünmeye önem veren bireyler için bilimsel değerler, bireysel faydayı ön planda tutan, ekonomik amaç ve araçları önemli gören bireyler için ekonomik değerler, çevresinde güzellik, simetri ve sanat arayan bireyler için estetik değerler, diğer insanlarla bir arada olmaktan hoşlanan ve bencil davranmayan bireyler için sosyal değerler, kişisel güç, etki ve ünü önemli gören bireyler için politik değerler, evreni bir bütün olarak kavramaya ve inancı uğruna dünyevi zevklerden fedakârlık

edebilen bireyler için dini değerler diğerlerinin daha büyük önem taşımaktadır. Spranger bu altı değeri altı karakter özelliği olarak da nitelendirerek bireylerin bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik, dindar insan olarak gruplanabileceğini belirtmiştir (Spranger, 1928; Jain, Singh ve Rankawat, 2011).

Alanyazındaki önemli sınıflamalardan diğeri Rokeach tarafından yapılmıştır. İki ana grupta incelenen değerler amaç ve araç değerler olarak adlandırılmıştır. Amaç ve araç değerlerin her birinde 18'er adet değer sıralanmıştır. Amaç değerler; rahat bir yaşam, heyecan verici bir yaşam, başarı duygusu, barış içinde bir dünya, güzelliklerle dolu bir dünya, eşitlik, aile güvenliği, özgürlük, mutluluk, içsel uyum, olgunlaşmış aşk, ulusal güvenlik, yaşamdan zevk alma, günahlardan arınma, kendine saygı, bilgelik (yaşamı anlama), bağımsızlık olarak ifade edilmiştir. Araç değerler ise; idealist olma, açık fikirlilik, yetenekli ve etkin olma, eğlenceli ve rahat olma, temizlik, cesur olma, başşlayıcı olma, affedicilik, yardımseverlik, dürüstlük, yaratıcılık ve üretkenlik, özgüven, entelektüellik, mantıklılık, sevecenlik, saygılı olma, sorumluluk sahibi ve özdenetimli olma olarak belirlenmiştir. Bu sınıflamaya göre değerler, bireylerin dünyaya bakış açılarını ve önceliklerini de belirlemektedir (Rokeach, 1973).

Schwartz'a göre değerler, ifade ettikleri motivasyonel amaçlara göre farklılaşarak bireysel açıdan farklı on temel grupta incelenmektedir. Her bir değer grubunda alt değerler de yer almaktadır. Buna göre 'güç' değeri; sosyal statü, insan ve kaynaklar üzerindeki denetim gücünü ifade etmektedir. Sosyal güç, zenginlik, yetki, sosyal tanınma gibi alt değerler bulunmaktadır. Başarı değeri; bireylerin toplumsal ölçütleri dikkate alarak kişisel başarı yönelimini ifade eder ve yetkinlik, hırslılık gibi alt değerleri içermektedir. Keyif ya da hazcılık değeri; zevk ve hayatı sevmekle ilgilidir, yaşam sevgisi, hayattan tat almak gibi alt değerleri vardır. Teşvik/uyarılım değeri; yenilik ve heyecan arayışını ifade etmektedir. Cesaret, heyecanlı bir yaşam sürme gibi alt değerleri içermektedir. Öz yönelim değeri; düşünce ve eylemde bağımsızlığı ifade etmekte, yaratıcılık, merak, öz saygı gibi değerleri içermektedir. Evrenselcilik; insan ve doğanın iyiliğini gözetmeyi ifade etmekte, eşitlik, toplumsal adalet, dünya barışı gibi alt değerleri kapsamaktadır. İyilikseverlik; iletişim halinde olunan insanların iyiliğini gözetmeyi ifade etmekte, dürüstlük, sadakat, alçakgönüllülük gibi alt değerleri kapsamaktadır. Geleneksellik; kültürel ve dini düşünce ve uygulamalara saygı duymayı ifade etmekte, geleneğe saygı, alçak gönüllülük, ılımlılık gibi alt değerleri kapsamaktadır. Uyum; topluma zarar verecek davranışlardan kaçınmayı

ifade etmekte, nezaket, büyüklerine saygı duymak, özdenetim sağlamak gibi alt değerleri içermektedir. Güvenlik; toplumun huzur ve sürekliliğini ifade etmekte, sosyal düzen, aile güvenliği, ulusal güvenlik, sağlık ve ait olma gibi alt değerleri içermektedir (Smith ve Schwartz, 1997; Sagiv ve Schwartz, 2000; Schwartz ve Boehnke, 2004).

Sosyal bir varlık olan insanın sosyal yaşam içinde ürettiği değerler sosyal değerleri oluşturmaktadır. Sosyal değerler, sosyal yaşamı düzenlemede en etkili öğelerdendir (Güngör, 2008). Nitekim Türk Dil Kurumu da sosyal değerleri, toplumda fertleri birbirine yaklaştıran, bir arada tutan, toplumun devamını sağlayan temel yargılar, değerler olarak ifade etmektedir (TDK, 2015). Bu nedendir ki bir toplumsal yapıdaki değişimin ilk göstergeleri, o toplumda değerlere bağlılık düzeyinde ortaya çıkmaktadır (Yazıcı, 2013). Bu durumda bireylerin sahip olduğu sosyal değer analizlerinin gerçekleştirilmesi, toplumdaki sosyal durum ve değişimi tespit etmede etkili olacaktır.

Sosyal değerlerin dini, siyasi gibi kurumsal işlevleri de bulunmaktadır (Fichter, 1990). Diğer bir anlatımla sosyal değerler çok boyutlu bir kavram olarak incelenmelidir. Bu çalışmada aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, dini değerler, geleneksel değerler ve siyasi değerler boyutları ele alınmıştır (Bolat, 2011). Bireylerin değişen koşullarda topluma uyum sağlayabilmesinin, buldukları ortamı çözümleyebilmeleri, sorgulayabilmeleri diğer bir anlatımla kritik düşünme düzeyleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte artan bilgi miktarı, hızlı değişim söz konusudur. Küreselleşme olgusuyla tüm bunların hızlı yayılması bilgi toplumu kavramını gündeme getirmiştir. Bilgi toplumlarında bireyler eleştirel bir anlayışa sahip olmalıdır.

Kritik düşünmenin modern çağ temsilcisi olarak görülen Dewey, sorgulama ve yansıtıcı düşünme ilişkisine dikkat çekerek kritik düşünmeyi bireylerin inanacakları ve yapacaklarına ilişkin mantıklı ve yansıtıcı düşünme süreci olarak ele almaktadır. Bu bağlamda benimsenen sosyal değerlerin bireylerin kritik düşünme düzeyleriyle ilgili olabileceği düşünülebilir. Kritik düşünmenin temelinde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve elde edilen bilgiyi kullanma söz konusudur. Kritik düşünme sürecinde düşünceler arasındaki uyumu sağlama, çok boyutlu bakış açısı geliştirme, deneyimlerden yararlanabilme ve etkili iletişim becerisi söz konusudur (Demirel, 2002). Kritik düşünme, kendini düzeltmeye açık ve kontrollü bir düşünme sürecidir (Ennis, 1996; Fisher, 2001; Howard, Tang ve Austin, 2014). Toplumlarda sosyal, siyasal, bilimsel ve kültürel anlamdaki gelişme,

düşünen, sorgulayan bireylerin varlığıyla mümkün olabilir. Kritik düşünme becerisine sahip bireylerin alçak gönüllülük, azim ve sorumluluk sahibi olma gibi özelliklere de sahip olduğu ifade edilmektedir (Bruce, 2004). Bu özelliklerin sosyal değerler arasında sayılan önemli niteliklerden olması dikkat çekicidir.

Değişme, gelişme ve ilerlemeleri takip edebilmek eğitimle gerçekleştirilebilir. Toplum ve toplumsal değişime uyum sağlamak ve öğrencilerini de bu süreçlere hazırlamak öğretmenlerin görevleri arasındadır. Öğrencilerin bireysel ve sosyal değerlerin farkında olarak olumlu karakter geliştirmeleri öğretmen özellikleriyle de ilişkilidir. Diğer bir anlatımla öğretmenler hem öğrencilerin kendi değerler sistemini oluşturmalarına hem toplumun değerleriyle donanmalarına yardımcı olmalıdır. Bu süreçte öğretmenlerin sahip olduğu sosyal değerler ile değişime uyum sağlamada bir faktör olduğu düşünülen kritik düşünme düzeyleri etkili olabilir. Öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler hizmetöncesi süreçteki eğitim ve donanımlarıyla ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının benimsedikleri sosyal değerler açısından durumlarının belirlenmesi ve bu durumun kritik düşünme düzeyi ilişkili olup olmadığının incelenerek alanyazına katkı sağlama düşüncesi, araştırmanın temel gerekçesini oluşturmuştur.

Alanyazın incelendiğinde;

Yıldız ve Dilmaç (2012) öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Schwartz Değerler Listesi ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin kullanıldığı çalışmada güç alt boyutu ile öz denetim, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik puanları arasında bir ilişki olduğu, duygusal dengesizlik ile güç arasındaki ilişkinin pozitif yönde diğer ilişkilerin ise negatif yönde olduğu belirlenmiştir. Duygusal dengesizlik kişilik özelliğiyle güç değeri arasında olumlu ilişkiler, öz denetim, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik değerleri ile olumsuz yönde ilişkiler saptandığı ifade edilmiştir.

Özmete (2007) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin değer yönelimlerini incelemiştir. Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında; *rahat bir yaşam, heyecanlı bir yaşam, eşlilik, özgürlük, mutluluk, sevgi, zevk ve bilgelik, barış içinde bir dünya* değerleri bakımından anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. *Barış içinde bir dünya* değerini erkek öğrenciler, diğer değerleri ise kız öğrenciler öncelikli görmüştür. Araçsal değerler olan *hırslı olma, temizlik ve hayal gücü kuvvetli olma* değerleri erkek öğrenciler tarafından anlamlı düzeyde daha önemli görülmüştür.

Gürkan, Çamlıyer ve Saracaloğlu (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının değerler sisteminin belirlenmesi amaçlanmış ve araştırmada Rokeach Değerler Sistemi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma, üç farklı üniversiteden 153 kız ve 183 erkek olmak üzere toplam 336 Beden Eğitimi öğretmeni adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulguları; Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının öncelikli temel değerlerinin *aile güvenliği, özgürlük, kendine saygı, barış içinde bir dünya ile akıl ve bilgelik* olduğunu ortaya koymuştur. En alt sıralarda yer verilen değerler ise, en önemsizden başlamak üzere; *zevk, dini olgunluk (ahiret selameti/mutluluğu), ulusal güvenlik, heyecanlı bir yaşam ve olgun sevgidir*. En önemli aracı değerler, *dürüst, bağımsız, sorumluluk sahibi, mantıklı ve aydın (entellektüel)* biçiminde sıralanmaktadır. Araştırma bulguları temel değerlerde yaşa, sınıflara ve spor branşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını; buna karşın kimi değerlerde üniversitelere ve cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Cinsiyet açısından; *kendine saygı, özgürlük, gerçek dostluk ve mutluluk* değerlerinin öncelikli sıralaması kızlar, *aile güvenliği, olgun sevgi ve dini olgunluk* değer sıralaması ise erkekler lehine bulunmuştur. Aracı değerler açısından ise, bazı değerler üniversitelere, cinsiyete, yaşa, sınıflara ve spor branşlarına göre değişmektedir.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından öğretmenlerin değer yönelimleri incelenmiş, en önemli sayılan değerlerin evrenselcilik, güvenlik ve iyilikseverlik olduğu saptanmıştır.

Sarı (2005), öğretmen adaylarının değer tercihlerinin sırasıyla siyasi, genel ahlak, dinî, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak belirlenmiştir.

Keçeci Kurt, Bolat ve Çermik (2014) Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal değerlere ilişkin görüşlerini incelemiştir. Aile değerleri, bilimsel değerleri, iş değerleri, dini değerleri ve geleneksel değerlerinin kadınlarda ve erkeklerde değer ortalamaları birbirine çok yakın olduğu, kadınların politik değerler puan ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Zavalsız (2014) tarafından yapılan çalışmada Değerler Eğitimi dersini seçen üniversite öğrencilerinin değer öncelikleri sırasıyla dinî, ahlaki, sosyal, siyasi, estetik, teorik-bilimsel ve ekonomik değerler olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kadın öğrencilerin ahlaki ve estetik değerlere, erkek öğrencilerin de sosyal ve ekonomik değerlere daha fazla önem verdiği saptanmıştır.

Altunay ve Yalçınkaya (2011)'nin kadın öğretmen adaylarının tüm değer alt boyutlarına daha fazla önem verdiği tespit edilmiştir. Hem kadın hem erkek öğretmen adaylarının en yüksek oranda benimsedikleri değerlerin geleneksel değerler olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydın (2003) tarafından yapılan çalışmada baba eğitim düzeyi yükseldikçe toplumculuk eğilimi arttığı, gelir düzeyi yükseldikçe bireysellik, maddi hayat ve mutluluk değerlerini benimseme düzeyinin de arttığı belirlenmiştir.

Coşkun ve Yıldırım (2009), öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve yaşanan yer değişkenlerine göre değer tercihlerinin farklılaşmadığını belirlemiştir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Çetin (2013)'in araştırmasına göre, erkek öğretmen adayları ulusal değerlerin öğretime anlamlı düzeyde daha fazla önem vermektedir. Bu durum, anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

Saracaloğlu, Uça, Baydilek Başara ve Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmada; Portre Değer Anketi 488 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının değer algılarının cinsiyet değişkenine göre zevk, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik ve güvenlik boyutlarında anlamlı ve kadınlar lehine farklılık gösterdiği görülmüştür. Bölümlere göre incelendiğinde; öz yönelim alt boyutunda fen bilgisi öğretmenliği ve evrenselcilik alt boyutunda ise okulöncesi ve fen bilgisi öğretmenliği lehine olduğu belirlenmiştir.

Marusic ve Oikonomou (2013) Sırp öğretmen adaylarının değer önceliği sıralamasının evrensellik, iyilikseverlik ve öz yönelim biçiminde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının bir yandan çevreyle sağlıklı ilişki kurup sürdürme, toplumun bir parçası olma diğer yandan bireysel gelişim ve bağımsızlık değerlerini önemsendiği bulgular arasındadır. Güç ve geleneksel değerler en az önem verilen değerler olarak belirlenmiştir.

Kanti (2013) Öğretmen adaylarının önceliklerinin kuramsal, inanç, estetik, ekonomik ve politik değerler biçiminde sıralandığını belirlemiştir. İlk tercihleri, bilişsel yaklaşımı benimsedikleri biçiminde yorumlanmıştır. Değer tercihleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, erkeklerin öncelikle güç, diğerlerini kontrol etme gibi özellikler içeren politik değerleri,

kadınların ise sosyal değerlere öncelik verdiği saptanmıştır. Kadınların dini değerleri önemseme oranları da erkeklerden yüksektir.

Kartal (2012), öğretmen adaylarının kritik düşünme düzeylerinin orta düzeyin üzerinde, erkek öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlerken Yıldırım (2005) kadın öğretmen adaylarının kritik düşünme puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır. Özdemir (2005) ve Şen (2009) ise kritik düşünme ve cinsiyet arasında bir ilişki bulunmadığını ifade etmiştir. Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve denetim odaklarını araştırdıkları çalışmalarında sorunu tanıma ve bilgi toplama alt ölçeklerine ilişkin puan ortalamalarının düşük, denence kurma, kanıta dayalı karar verme ve toplam puanlarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Tümkaya ve Aybek (2008) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmazken anne eğitim düzeyine göre değiştiğini belirlemiştir. Annelerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Semerci (2010), Doğu Anadolu Bölgesi üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin 'orta' olduğunu, bu durumun cinsiyete göre farklılaşmadığını, eleştirel düşünmenin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık ve kendine güven alt boyutlarında yüksek, doğruyu arama ve sistematiklik boyutlarında düşük puanlar elde edildiğini belirlemiştir. Yüksel, Sarı Uzun ve Dost (2013) matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğunu, bu durumun cinsiyete, sınıf düzeyine ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Bu araştırmayla en yakın görünen çalışma olan araştırmada Nalçacı (2012), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel değerleri ile kritik düşünme becerilerini incelediği çalışmasında paylaşma, saygı, dürüstlük, affedici olma, sorumluluk sahibi olma gibi bireysel değerlere sahip olma düzeyi ile kritik düşünme düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu, bireysel değerlerin kritik düşünme düzeyinin %42'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Yukarıda görüldüğü gibi farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının kritik düşünme düzeyleri ile benimsedikleri sosyal değerleri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sosyal değerleri ve dolaylı olarak toplumsal algılarının üniversite, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, sosyal medya kullanma,

kitap ve gazete okuma alışkanlıkları gibi değişkenler ile kritik düşünme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği sorularına cevap aranmıştır. Bunun yanısıra kritik düşünme düzeyi ile sosyal değerler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Böylelikle ileride oluşturulacak program tasarımlarına veri sağlanması da hedeflenmiştir. Bulgular doğrultusunda program geliştirme ve öğretmen eğitimi sürecine değerler eğitimi açısından öneriler geliştirilmiştir.

YÖNTEM

Model

Araştırmada, tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama bir arada kullanılmıştır. Tekil tarama modellerinde, değişkenlerin mevcut durumları ortaya konmakta, ilişkisel tarama modellerinde ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlık ve derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2000; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2010).

Katılımcılar

Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi (N=488) ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (N=506) Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Katılımcılar, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Müzik, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Sınıf Öğretmeni adaylarıdır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme, evrenin temsil edilebilirliği yönünden bazı sınırlılıkları olsa da maliyet ve kolay ulaşılabilirlik ölçütleri açısından eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan tekniklerin başında gelmektedir (Mujiş, 2004). Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet, yaş, anabilim dalı, anne-baba eğitimi, sosyal medya kullanma, gazete okuma ve ders kitabı dışında kitap okuma değişkenlerinin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tablolarda verilmektedir:

Tablo 1. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversite

Üniversite	f	%
Adnan Menderes	488	49,1
Çanakkale Onsekiz Mart	506	50,9
Toplam	994	100

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyeti

Cinsiyet	f	%
Kadın	643	64,7
Erkek	351	35,3
Toplam	994	100

Tablo 3. Katılımcıların Yaşı

Yaş	f	%
18-19	190	19,1
20-21	495	49,8
22-23	233	23,4
Diğer	76	7,6
Toplam	994	100

Tablo 4. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalı

Anabilim Dalı	f	%
Fen Bilgisi Eğitimi	186	18,7
Sınıf Öğretmenliği	235	23,6
Sosyal Bilgiler Eğitimi	143	14,4
Müzik Eğitimi ABD	178	17,9
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	252	25,4
Toplam	994	100

Tablo 5. Katılımcıların Anne Eğitimi

Eğitim Durumu	Anne Eğitimi	
	f	%
Formal Eğitim Almamış	93	9,4
İlköğretim Mezunu	691	69,5
Lise ve Üstü Eğitim Mezunu	210	21,1
Toplam	994	100

Tablo 6. Katılımcıların Baba Eğitimi

Eğitim Durumu	Baba Eğitimi	
	f	%
Formal Eğitim Almamış	35	3,5
İlkokul Mezunu	397	39,9
Ortaokul Mezunu	155	15,6
Lise Mezunu	233	23,4
Üniversite Mezunu	174	17,5
Toplam	994	100

Tablo 7. Katılımcıların Sosyal Medyayı Kullanma ve Gazete Okuma Sıklığı

Sıklık	Sosyal Medyayı Kullanma Sıklığı		Gazete Okuma Sıklığı	
	f	%	f	%
Her gün	716	72,0	183	18,4
2-3 günde bir	178	17,9	277	27,9
4-7 günde bir	54	5,4	215	21,6
Ayda bir	23	2,3	243	24,4
Hiçbir zaman	23	2,3	76	7,6
Toplam	994	100	994	100

Tablo 8. Ders Kitabı Dışında Kitap Okuma Sıklığı

Sıklık	f	%
Her zaman	152	15,3
Sık sık	366	36,8
Nadiren	445	44,8
Hiçbir zaman	31	3,1
Toplam	994	100

Veri Toplama Araçları:

Araştırmanın verileri ‘Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği’ (Bolat, 2013), ‘Kritik Düşünme Ölçeği’ (Semerci, 2000) ve Kişisel Bilgiler Formu ile toplanmıştır. Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği; aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, dini değerler, geleneksel değerler, siyasi

değerler olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipi ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alpha güvenilirliği sırasıyla .71, .73, .78, .72, .70, .76'dır. Ölçek likert tipi olup, ölçeğe verilen cevaplar 1 ile 5 arasında değerlere sahiptir. Kritik Düşünme Ölçeği; 6'lı likert tipinde hazırlanmıştır. Olumsuz ifade edilen dört maddesi ters kodlanan ölçek, 55 maddeden oluşmaktadır, Cronbach alpha güvenilirliği .90'dır. Eldeki araştırmada güvenilirlik katsayısı .95,6 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verilerinin çözümlemesinde SPSS 21.00 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için tek yönlü varyans analizi, t-testi ile korelasyon katsayısı teknikleri kullanılmıştır. Green ve diğerleri (2000), varyans analizi için her hücrede 15 ve üzerinde katılımcı sayısının olduğu durumlarda, normallik varsayımı istatistiksel olarak karşılanmasa dahi normal dağılım varsayımının göz ardı edilebileceğini belirtmektedirler.

BULGULAR VE YORUM

Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği ve Kritik Düşünme Ölçeği'ne ilişkin sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği ve Kritik Düşünme Ölçeği'ne İlişkin Sonuçlar

		Üniversite	Cinsiyet	Anabilim dalı	Yaş	Sınıf	Anne Eğitimi	Baba Eğitimi	Sosyal Medya	Gazete	Kitap okum
Çok Boyutlu Değerler Ölçeği	Aile	X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	X	X
	Bilimsel	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	X	✓
	Çalışma-iş	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
	Dini	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X
	Geleneksel	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	X	✓
	Siyasi	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓
Kritik Düşünme		X	X	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓

✓ simgesiyle gösterilen değişkenlerde 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir

Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeğinin alt boyutları Adnan Menderes Üniversitesi ve Çanakkale Üniversitesindeki öğrencilerinin puanları açısından karşılaştırıldığında; aile değerleri, bilimsel değerler, dini değerler, geleneksel değerler alt boyutlarında iki üniversitenin öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmazken, çalışma-iş değerleri ve siyasi değerler alt boyutlarında öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre; söz konusu değerlere ilişkin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin puanları, Adnan Menderes Üniversitesinde öğrenim gören katılımcılardan daha yüksektir.

Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeğinin alt boyutları cinsiyet açısından karşılaştırıldığında; aile değerleri, bilimsel değerler, dini değerler, geleneksel değerler açısından anlamlı bir biçimde farklılaşırken, çalışma-iş değerleri ve siyasi değerler açısından anlamlı bir değişim gözlenmemiştir ($p < .05$). Aile değerleri, dini değerler ve geleneksel değerler kadınlar lehine iken bilimsel değerler erkek öğrenciler lehinedir.

Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeğinin alt boyutlarının anabilim dallarına ilişkin analiz sonuçları öğrencilerin puanları arasında aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma iş değerleri, dini değerler anlamlı bir farklılık görülmemektedir; ancak geleneksel ve siyasi değerlere ilişkin puanlar arasında anabilim dallarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi anabilim dalları arasında olduğunu incelemek için yapılan scheffe testi sonucunda, geleneksel değerler arasında farklılığın sosyal bilgiler ve müzik öğrencileri arasında olduğu saptanmıştır. Bu durum, müzik öğretmenliği lehinedir. Başka bir anlatımla, müzik anabilim dalı öğrencileri geleneksel değerlerde daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Siyasal değerler bakımından fen bilgisi ile sosyal bilgiler, müzik ve RPD öğrencileri arasındadır. Bu farklılık fen bilgisi öğretmeni adayları lehinedir ($p < .05$). Siyasi değerlerde de en yüksek puanı fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri elde etmiştir.

Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeğinin alt boyutlarının öğrencilerin yaşları arasında fark olup olmadığı incelendiğinde dini değerler, geleneksel değerler, siyasi değerler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Dini değerler bakımından 18-19 yaş ile 22-23 yaş arasında fark olduğu, siyasi değerler açısından 18-19 ile 24 ve daha büyük yaştakiler arasında olduğu, 18-19 yaş ile 24 ve daha büyük yaştaki öğrenciler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum 18-19 yaş grubu lehine olup, bu grup en yüksek puanları elde etmiştir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyi açısından siyasi değerler dışındaki tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, aile değerleri alt boyutu ilköğretim okulu mezunu anneler lehine lise ve üstü eğitilmiş grup arasında, çalışma-iş değerleri ile dini değerler alt boyutları ilköğretim okulu mezunu grup lehine, geleneksel değerler alt grubu açısından ise formal eğitim almamış grup ile lise ve üstü eğitilmiş grup ve ilköğretim okulu mezunu anneye sahip katılımcılar arasındadır.

Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeğinin alt boyutlarının öğrencilerin baba eğitim düzeyi açısından aile değerleri ve geleneksel değerler arasında farklılık olduğu görülmüş, bilimsel değerler, dini değerler, çalışma-iş saatleri ile siyasi değerler açısından ise farklılık bulunmamıştır. Aile değerleri bakımından formal eğitim almamış grupla ilkökuller ve lise mezunu babası olan öğrenciler arasında farklılık olduğu saptanmıştır. Geleneksel değerler alt boyutunda formal eğitim almamış grupla ilkökuller, ortaokul, lise ve üniversite mezunu grupların tümüyle anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeğinin alt boyutlarının öğrencilerin sosyal medya kullanma sıklığı bakımından aile değerleri, bilimsel değerler ve dini değerler açısından farklılık olduğu; geleneksel değerler, çalışma-iş saatleri ve siyasi değerler açısından anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. Alt gruplar incelendiğinde; sosyal medya kullanım sıklığı bakımından istatistiksel farklılık yaratan grup belirlenmemiştir.

Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeğinin alt boyutlarının öğrencilerin gazete okuma sıklığı bakımından aile değerleri, bilimsel değerler, dini değerler, geleneksel değerler, çalışma-iş saatleri ve siyasi değerler açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeğinin alt boyutlarının öğrencilerin ders kitabı okuma sıklığı bakımından aile, dini ve siyasi değerlere göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bilimsel değerler, geleneksel değerler ve çalışma-iş saatleri açısından ise anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Bilimsel değerler açısından hiçbir zaman ile her zaman arasında, her zaman lehine, Çalışma-iş saatleri alt boyutu için sık sık ile hiçbir zaman seçeneklerini tercih edenler arasında sık sık lehine ve geleneksel değerler alt boyutunun hiç zaman ile her zaman ve sık sık arasında ve her zaman ve sık sık okutan katılımcılar lehine olduğu belirlenmiştir.

Kritik Düşünme Ölçeğinden elde edilen puanlar Adnan Menderes Üniversitesi ve Çanakkale Üniversitesi öğrencileri karşılaştırıldığında, katı-

lımcıların puanlarının benzer nitelikte olduğu, anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$). Aynı şekilde kritik düşünme puanları cinsiyet, anabilim dalları, sosyal medya kullanma sıklığı ve gazete okuma sıklığı açısından irdelendiğinde de anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$).

Kritik Düşünme Ölçeğinden elde edilen puanlar yaşlar açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılık 18-19 ile 22-23 arasında olup, 22-23 yaş grubundaki katılımcılar lehinedir.

Kritik Düşünme Ölçeğinden elde edilen puanlar anne eğitim düzeyi açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın formal eğitim almamış grup ile diğer gruplar arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre, ilköğretim ile lise ve üstü eğitilmiş grup lehine anlamlı fark vardır. Bu durumda, kritik düşünme puanlarının eğitim düzeyi yükseldikçe arttığı söylenebilir.

Kritik Düşünme Ölçeğinden elde edilen puanlar baba eğitim düzeyi açısından karşılaştırıldığında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Farkın formal eğitim almamış grup ile ilkokul ve üstü eğitilmiş gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kritik düşünme puanlarının baba eğitim düzeyi yükseldikçe artmakta olduğu ifade edilebilir.

Kritik Düşünme Ölçeğinden öğrencilerin ders kitabı dışında okuma sıklığı bakımından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılık hiçbir zaman kitap okumayan ve nadiren kitap okuyanlar ile sık sık ve her zaman kitap okuyanlar arasındadır. Bu durumda, sık sık ve her zaman kitap okuyan grupların eleştirel düşünme puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği toplam ve alt boyutlar puanları ile Kritik Düşünme Ölçeği toplam puanı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplandığında .396 olduğu görülmüştür. Bu da iki ölçek arasındaki ilişkinin orta düzeye yakın olduğunu göstermektedir. Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği alt boyutları açısından değerler tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği toplam puanı ile Kritik Düşünme Ölçeği toplam puanı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları

	Kritik Düşünme	Aile	Bilimsel	Çalışma-İş	Dini	Geleneksel	Siyasi	Toplam Puan
Kritik D.	1							
Aile	.168	1						
Bilimsel	.348	.195	1					
Çalışma-İş	.374	.344	.409	1				
Dini	.215	.446	.193	.399	1			
Geleneksel	.354	.400	.353	.470	.532	1		
Siyasi	.156	.336	.271	.375	.315	.229	1	
Toplam Puan	.396	.608	.594	.756	.699	.705	.680	1

Tablo 9 incelendiğinde, kritik düşünme ile değerler toplam puanları arasında .40 düzeyinde pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Değerler açısından bakıldığında ise, en yüksek ilişkinin geleneksel değerler ile dini değerler arasında olduğu görülmektedir. En düşük ilişki ise siyasi değerler ile kritik düşünme arasında görülmektedir. Bu da Türkiye’de henüz siyasal değerler açısından pek sorgulama yapılmadığı anlamına gelebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının sahip oldukları sosyal değerler ile eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, Adnan Menders ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitelerinin Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Müzik, Sınıf Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarında gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının çok boyutlu sosyal değerleri incelendiğinde çalışma-iş değerleri ile siyasi değerlerinin üniversitelere göre farklılaştığı görülmektedir. Gürkan, Çamlıyer ve Saracaloğlu tarafından yapılan çalışmada, en önemli değer “ailenin güvenliği” olduğunu, “dini olgunluk” değerinin üniversitelere göre farklılaştığı ve bu farklılığın Marmara Üniversitesi ile Ege ve Celal Bayar Üniversiteleri arasında olduğu belirlenmiştir.

Söz konusu durum Marmara Üniversitesi lehinedir. Söz konusu araştırmalardaki farklılıklar, değerlerin farklı sınıflandırılmış ve farklı örneklem grupları üzerinde çalışılmış olmasından kaynaklanabilir.

Bu çalışmada aile, bilimsel, dini ve geleneksel değerlerin cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Bilimsel değerler erkekler lehine, diğerleri ise kadın öğrenciler lehinedir. Zavalı (2014)'ın çalışmasında ise, en yüksek değerlerin öncelikli olarak dini değerler olduğu saptanmıştır. Gürkan, Çamlıyer ve Saracaloğlu (2000)'nin çalışmasında ise aile güvenliği ve dini olgunluk erkek öğrenciler lehine bulunmuştur. Keçeci Kurt, Bolat ve Çermik (2014) tarafından yapılan çalışmada kadınların siyasi değerler puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kanti (2013) ise, erkeklerin siyasi değerlerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Altunay ve Yalçınkaya (2011)'nin yaptığı çalışmada geleneksel değerler en yüksek puana sahip ve cinsiyetten bağımsız bulunmuştur. Coşkun ve Yıldırım (2009) ile Altunay ve Yalçınkaya (2011)'nin çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının sahip olduğu değerlerin erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada da bilimsel değerler dışındaki tüm değerlerde kadın katılımcıların daha yüksek puanlar almış olduğu tespit edilmiştir. Farklı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiş olması, farklı ölçme araçları kullanılmış olmasından kaynaklanabilir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin anabilim dallarına göre değerleri incelendiğinde, geleneksel ve siyasi değerlerin anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Geleneksel değerler müzik öğretmenliği lehine, siyasi değerler ise fen bilgisi öğrencileri lehinedir. Saracaloğlu, Uça, Baydilek Başara ve Coşkun (2012) tarafından yapılan araştırmada da bazı değerlerin fen bilgisi öğrencileri lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Katılımcıları yaşlarına göre değerleri irdelendiğinde, dini, geleneksel ve siyasi değerlerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu durum tüm değerler açısından 18-19 yaş grubu lehinedir. Gürkan, Çamlıyer ve Saracaloğlu (2000)'nin çalışmasında ise değerlerin yaş değişkeninden bağımsız olduğu saptanmıştır. Sözü edilen sonucun, farklı ölçme araçları kullanılmış ve farklı gruplarda çalışma yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyi açısından değerleri irdelendiğinde, aile, bilimsel, dini ve geleneksel değerler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Çalışma-ış saatleri ile siyasi değerler açısından ise farklılık görülmemiştir. Katılımcıların baba eğitim düzeyi açısından aile ve geleneksel

değerler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bilimsel, dini, çalışma-iş ile siyasi değerler açısından ise farklılık görülmemiştir. Coşkun ve Yıldırım (2009) ve Çetin (2013) anne-baba eğitim düzeylerinin katılımcıların değer puanları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını belirlerken, Aydın (2003), baba eğitim düzeyinin artmasıyla bireylerin toplumsal değerleri daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kritik düşünme açısından Adnan Menderes Üniversitesi ve Çanakkale Üniversitesi öğrencileri karşılaştırıldığında katılımcıların puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Kritik düşünme puanları cinsiyet açısından karşılaştırıldığında anlamlı fark çıkmamıştır. Bu sonuç, Özdemir (2005), Şen (2009), Dost (2013), Yüksel, Sarı Uzun ve Dost (2013), Semerci (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmekte olup birbirini destekler niteliktedir. Yaptıkları çalışmalarda Kartal (2012), erkek öğrencilerin, Yıldırım (2005) ise kadın öğrencilerin kritik düşünme puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Kritik düşünme puanları anabilim dalları açısından karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmamıştır. Dost (2013) ile Yüksel, Sarı Uzun ve Dost (2013) matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğunu, bu durumun cinsiyete, sınıf düzeyine ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Kritik Düşünme puanları anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tümkaya ve Aybek (2008) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmazken anne eğitim düzeyine göre değiştiğini belirlemiştir.

Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği toplam puanı ile Kritik Düşünme Ölçeği toplam puanı arasındaki ilişkinin orta düzeye yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişkiler arasında en yüksek ilişkinin geleneksel değerler ile dini değerler arasında olduğu görülmektedir. En düşük ilişki ise siyasi değerler ile kritik değerler arasında görülmektedir. Nalçacı (2012), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel değerleri ile kritik düşünme becerilerini incelediği çalışmasında paylaşma, saygı, dürüstlük, affedici olma, sorumluluk sahibi olma gibi bireysel değerlere sahip olma düzeyi ile kritik düşünme düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu, bireysel değerlerin kritik düşünme düzeyinin %42'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Eldeki araştırmada, öğretmen adaylarının öncelikli değerleri sırasıyla; geleneksel, dini, bilimsel, çalışma-iş, siyasi ve aile değerleridir. Sosyal

değerlerin orta düzey üstünde olduğu söylenebilir. Semerci (2010) Doğu Anadolu Bölgesi üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kritik düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise, katılımcıların kritik düşünme düzeyinin oldukça yüksek olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada, öğretmen adaylarını kritik düşünme düzeylerinin yüksek ve sosyal değerlerinin de orta üstü düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca kritik düşünme ile sosyal değerler arasında da orta üstü düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma bulguları ışığında geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Kadın öğrencilerin sosyal değerler puanları erkek katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur. Bu durumda, özellikle erkek öğrencilere yönelik değer çalışması yapılmalıdır. Örnek olaylar, drama, rol oynama ve diğer öğretim teknikleri kullanılarak bu özellikler geliştirilebilir.
2. Değerlerin gelişimi üniversiteden önceki yıllarda olduğundan başta sorumluluk olmak üzere diğer değerlerin öğretilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.
3. Çeşitli sosyal değerlerin öğretimine ilişkin medya desteği alınmalıdır.
4. Kritik düşünme puanlarının anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe arttığı dikkate alındığında, ebeveynlere yönelik televizyon, radyo ve benzeri medya organlarında eğitim programlarının yapılması önemli görülmektedir.
5. Benzer çalışmalar ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde de yapılmalıdır.
6. Benzer çalışmaların farklı üniversite ve branşlarda gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., **Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçların İlköğretim II. Kademesindeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara, 2004.

ALTUNAY E. - YALÇINKAYA, M., “Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 7(1), 2011.

AYDIN, M., “Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1(3), 2003.

BILSKY, W., - SCHWARTZ, S. H., “Values and personality”, **European Journal of Personality**, 8, 1994.

BOLAT, Y., **Gazi Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Sosyal Değerlere Bakışları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.

BRUCE, N. W., **Critical Thinking: Consider the Verdict**, Pearson Prentice Hall, 2004.

DEMİREL, Ö., **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002.

DURMUŞ, S., “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Değerler ve Modelleme Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 11 (2), 2011.

ENNIS, R. H., **Critical Thinking**, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ. USA, 1996.

FISHER, A., **Critical Thinking: an Introduction**, Cambridge University Press, New York, 2001.

FITCHER, J., **Sosyoloji Nedir?**, Nilgün Çelebi (Çev.), Selçuk Üniversitesi Yayınları, No:75, Konya, 1990.

GREEN, S. B. - SALKIND, N. J. - AKEY, T. M., **Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data (2nd Ed.)**, Upper Saadle River, Prentice Hall, NJ, 2000.

GÜRKAN, Hülya - ÇAMLIYER, Hatice - SARACALOĞLU, Asuman Seda, “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Değerler Sistemi”, **G.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. V (1), 2000.

HOWARD, L. W. - TANG, T. L. P. - AUSTIN, M. J., “Teaching Critical Thinking Skills: Ability, Motivation, Intervention and the Pygmalion Effect”, **Journal of Business Ethics**, DOI: 10.1007/s10551-014-2084-0, 2014.

JAIN, R. - SINGH, R. - RANKAWAT, K., “General Values and Clothing Behavior of College Going Students”, **Studies on Home and Community Science**, 5 (1), 2011.

KANTI, K. S., “A Study of the Value Preferences of Prospective Secondary School Teachers”, **International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)** 2 (3), 2013.

KARASAR, N., **Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler**, 10.Baskı, Nobel Yayınevi, Ankara, 2000.

KARTAL, T., “İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13 (2), 1012.

KEÇECİ KURT, S., “Values Education in Ottoman Empire Rusdiye and İdadi Schools (Junior High School and High Schools) v (1839-1918)”, **Journal of Education and Sociology**, 4 (2), 2013.

KUŞDİL, E. - KAĞITÇIBAŞI, Ç., “Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 15 (45), 2000.

LODICO, M. G. - SPAULDING, D. T. - VOEGTLE, K. H., **Methods in Educational Research: Theory to Practice**, 2. Baskı, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 2010.

MARUSIC, M. - OIKONOMOU, A., “Value Hierarchy of Future Subject Teachers in Serbia in the Context of Schwartz Theory”, **Зборник Института за педагошка истраживањаГодина** 45 (2), DOI: 10.2298/ZIP11302241M, 2013.

MUIJS, D., **Doing Quantitative Research in Education with SPSS**, Sage, London, 2004.

NALÇACI, A., “The Relationship between the Individual Values and Critical Thinking Skills of Prospective Social Sciences Teachers”, **International Journal of Progressive Education**, 8 (1), 2012.

ÖZMETE, E., “Effect Gender on the Value Perception of the Young: A Case Analysis”, **College Student Journal**, 41 (4), 2007.

ÖZDEMİR, S. M., “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Etkenler Açısından Değerlendirilmesi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3 (3), 2005.

PARASHAR, S. - DHAR S. - DAHR, U., “Perception of Values: a Study of Future Professionals”, **Journal of Human Values**, 10, 2004.

ROKEACH, M., **The Nature of Human Values**, Free Press, New York, 1973.

SAGIV, L., - SCHWARTZ, S. H., “Value Priorities and Subjective Well-Being: Direct Relations and Congruity Effects”, **European Journal of Social Psychology**, 30, 2000.

SARACALOĞLU, A. S. - YILMAZ, S., “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Denetim Odaklarının İncelenmesi”, **İlköğretim Online**, 10 (2), 2011.

SARACALOĞLU, A. S. - UÇA, S. - BAYDİLEK BAŞARA, N. - COŞKUN, N., “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ve Değer Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, **11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, 24-26 Mayıs 2012, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize, 2012.

SARI, E., “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 10.<http://www.degerleregitimi.org/ded/10/DED10mak5.pdf>, 2005.

SCHWARTZ, S. H. - BOEHNKE, K., “Evaluating the Structure of Human Values with Confirmatory Factor Analysis”, **Journal of Research in Personality**, 38, 2004.

SCHWARTZ, S. - MELECH, H. - LEHMANN G. - BURGESS, A. - HARRIS M. - OWENS V., “Extending the Cross-Cultural Validity of The Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement”, **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 32, 2001.

SCHWARTZ, S.H. - SAGIE, G., “Value Consensus and Importance: A Cross-National Study”, **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 31, (4), 2000.

SEMERÇİ, N., “Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi Üniversitelerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri”, **E-Jour-**

nal of New World Sciences Academy Education Sciences, 5, (3), 2010.

SINATRA, G. M. - KARDASH, C.A., “Teacher Candidates’ Epistemological Beliefs, Dispositions, and Views on Teaching as Persuasion”, **Contemporary Educational Psychology**, 29 (4), 2004.

SMITH, P. B. - SCHWARTZ, S. H., “Values. In J. W. Berry, M. H. Segall ve C. Kağıtçıbaşı (Ed.)”, **Handbook of Cross-Cultural Psychology**, 2. Baskı, 3, 77-118. Allyn ve Bacon, Boston, MA, 1997.

SPRANGER, E., **Types of Men**, Max Niemeyer Verlag, Germany, 1928.

ŞEN, Ü., “An Evaluation about Turkish Teacher Candidates’ Critical Thinking Attitude’s in Terms of Difference Variable”, **Journal of World of Turks**, 1(2), 2009.

TDK, <http://www.tdk.gov.tr/>, 2015.

TÜMKAYA, S. - AYBEK, B., “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi”, **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17 (2), 2008.

YAZICI, M., “Toplumsal Değişim ve Sosyal Değerler”, **Turkish Studies**, 8 (8), 2013.

YILDIZ, M. - DİLMAÇ, B., “Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Değerler ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerini İncelenmesi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (3), 2012.

YILDIRIM, A. Ç., **Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, 2005.

YÜKSEL, N. S. - SARI UZUN, M. - DOST, Ş., “Critical Thinking Tendencies of Prospective Mathematics Teachers Standards”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Özel Sayı (1), 2013.

ZAVALSIZ, Y. S., “Üniversite Öğrencilerinin Değer Algısı (Karabük Üniversitesi Örneği)”, **Turkish Studies**, 9 (2), 2014.

ELEKTRONİK ÖĞRENME İÇERİKLERİNİN AHLAK VE DEĞER EĞİTİMİ YÖNÜYLE İNCELENMESİ

Ayşe Derya IŞIK*

ÖZET

Teknolojik gelişmelerin dünyanın farklı bölgelerinde bulunan kişilerin iletişimini kolaylaştırması ile toplumlar ve kültürler arasında etkileşim üst düzeye çıkmış ve karşılıklı olarak birbirlerinden etkilenmelerine sebep olmuştur. Adet ve gelenekler, sosyal yaşantı ve kültürel değerlerde değişimler meydana gelmiştir. Tüm bu gelişmeler eğitimde ahlak ve değer eğitiminin ön plana çıkmasına ve öğretim programlarına alınarak toplumda oluşması muhtemel sorunların önüne geçilmesi için çalışmaların yaygınlaşmasına sebep olmuştur.

Bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişimler tüm hayatımızı etkilediği gibi eğitim ortamlarının da değişmesine sebep olmuştur. FATİH Projesi gibi teknolojik araçların eğitim ortamlarında kullanılmasını destekleyecek büyük çapta projeler geliştirilmiştir. Bu projeler kapsamında öğretmenlerin teknoloji kullanımları eğitimleri sağlanmış, öğretmenlerin teknolojik materyaller geliştirmesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi ortamlarda diğer öğretmenlerle paylaşması sağlanmıştır. Sosyal eğitim platformu olan EBA 1.777.902 kullanıcısı ve görsel, video, ses, dergi, doküman ve e-kitaptan oluşan toplamda 71174 e-materyali ile öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanımını destekleyecek büyük bir platformdur. Her geçen gün sistemdeki kullanıcı ve e-materyal sayısı hızla artmaktadır.

Bu araştırmanın amacı elektronik öğrenme içeriklerinin ahlak ve değerler eğitimi yönüyle incelenmesidir. Özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nda öğretmenler tarafından paylaşılan elektronik öğrenme içeriklerinin ahlak ve değerler eğitimi yönüyle ana-

* Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayshederya@bartin.edu.tr

lizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eba.gov.tr adresinde bulunan 55.858 görsel, 7.937 video, 4.395 ses kaydı, 28 e-içerik ve 1674 e-kitap anahtar kelimeler doğrultusunda analiz edilmiş, bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Elektronik Öğrenme İçeriği, Ahlak ve Değerler Eğitimi, Eğitim Bilişim Ağı.

EXAMINATION OF ELECTRONIC LEARNING CONTENT ASPECTS OF MORAL AND VALUES EDUCATION

ABSTRACT

Interaction between societies and cultures reached a high level with technological developments facilitate the communication of people in different regions of the world and it is caused to be affected by mutually. Changes in customs and traditions, social life and cultural values have occurred. All these developments have led to the prominence of moral and values training in education and have led to the expansion of the work to prevent the occurrence of potential problems in society while moral and values training was included in the curriculum.

Changes occurring in information technology have led to changes in the educational environment as it affects all of our lives. Large scale projects to support the use of technological tools in educational environment have been developed as FATİH Project. Under this project, it provided training for teachers to use technology, development of teachers' technological materials and to share with other teachers in such Education Information Network (EBA) environments. EBA, which is to support teachers to use of technology in their classes with is a great social education platform with 1,777,902 users and a total of 71,174 e-material consisting of audio, video, audio, magazines, documents and e-books. Every day the number of users in the system and e-materials are increasing rapidly.

The purpose of this research is to examine the e-learning content aspects of moral and values training. Especially, it is intended making the analysis aspect of moral and value training to shared e-learning content by teacher in the Education Information Network (EBA). For this purpose, 55,858 visual, 7,937 videos, 4,395 sound recordings, 28 e-learning content and 1,674 e-books in in eba.gov.tr address were analyzed in accordance with key words and the findings tabulated and interpreted.

Key Words: E-Learning Content, Moral and Values Education, Education Information Network.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin dünyanın farklı bölgelerinde bulunan kişilerin iletişimini kolaylaştırması ile toplumlar ve kültürler arasında etkileşim üst düzeye çıkmış ve karşılıklı olarak birbirlerinden etkilenmelerine sebep olmuştur. Bu durum günlük hayatımızı olduğu kadar kültürümüzü, sosyal yaşantımızı da etkilemiştir. Adet ve gelenekler, sosyal yaşantı ve kültürel değerlerde değişimler meydana gelmiştir. Toplumda bazı çevreler özellikle teknolojiyi etkin kullanan yeni nesil bu değişimlere çok çabuk uyum sağlarken, uyum sağlayamayan aile bireyleri ile çatışma noktasına kadar gelmiştir. Tüm bu gelişmeler eğitimde ahlak ve değer eğitiminin ön plana çıkmasına ve öğretim programlarına alınarak toplumda oluşması muhtemel sorunların önüne geçilmesi için çalışmaların yaygınlaşmasına sebep olmuştur.

Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 2010/53 sayılı genelgesi ile öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılacak planlama ile “Değerler Eğitimi” verilmesi uygun görülmüştür (TTKB, 2010)¹. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 2011/51 sayılı genelgesi ile “Demokrasi Eğitimi ve Demokratik Okul Kültürü” ile ilgili etkinliklerin yapılmasına yönelik genelge yayınlanmıştır (TTKB, 2011)². Bu genelgeler MEB Hukuk Müşavirliğinin 08.12.2011 tarih ve 010-99/822421 sayılı yazısında da belirtildiği gibi 07/12/2011-82202 sayılı makam onayı ile yürürlükten kaldırılmıştır (egitimdenetmeni.weebly.com, 2015)³. Bu genelgeler doğrultusunda başlanan İl Milli Eğitim Müdürlükleri oluşturdukları komisyonlarla bağlı kurumlarda uygulanmak üzere her ay bir değer in işlendiği yıllık planlar hazırlama çalışmaları halen devam etmektedir.

¹ TTKB, İlk Ders Genelgesi, 2010/53, <http://www.egitimmezuat.com/index.php/201009091422/2010/lk-ders-201053-genelge.html> adresinden 12.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

² TTKB, İlk Ders Genelgesi, 2011/51 <http://www.egitimmezuat.com/index.php/2011/lk-ders-201151-genelge.html> adresinden 12.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

³ egitimdenetmeni.weebly.com, **Yürürlükten Kaldırılan Genelgeler**, <http://egitimdenetmeni.weebly.com/mevzuat.html> adresinden 16.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

İlk Ders başlığı ile yayımlanan genelgeler (TTKB, 2010⁴, TTKB, 2011⁵) incelendiğinde İyilik, Doğruluk, Hoşgörü, Başarılı olma, Centilmenlik, Güven, Dürüstlük, Sevgi, Barış, Yardımlaşma, Dayanışma Saygı, İnsan hakları, Demokrasi, Toplumsal cinsiyet eşitliği, Sorumluluk ve Empati değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişimler tüm hayatımızı etkilediği gibi eğitim ortamlarının da değişmesine sebep olmuştur. Öğrenmeyi destekleyici olarak kullanılan bilişim teknolojileri araçlarının öğrencilerin öğrenmesi, gerekli bilgi ve becerileri kazanmasında olumlu rol oynadığı birçok araştırma tarafından gösterilmiştir (Chang, 2001⁶, Çekbaş ve diğerleri, 2003⁷, Çelik ve Çevik, 2011⁸, Tay ve Yıldırım, 2013⁹). Özellikle toplumun yapısında oluşabilecek muhtemel sorunların önüne geçmek için bilişim teknolojileri araçlarının desteğinin alınması gerektiği düşünülmektedir.

Bilişim teknolojilerinin eğitim ortamlarında kullanılması ile Fatih Projesi gibi büyük çapta projeler geliştirilmiştir. Öğretmen ve öğrencileri bu araçlarla ilgili becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu becerilerin geliştirilmesi zaman alacağından öğretmen ve öğrencilerin kullanabilecekleri materyal yönüyle desteklenme ihtiyaçları doğmuştur. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi sanal ortamlarda öğretmenlerin e-materyal hazırlaması teşvik edilmiş, bu konuda bilgi ve becerilerini geliştirecek olanaklar

⁴ TTKB, İlk Ders Genelgesi, 2010/53, <http://www.egitimmezuarat.com/index.php/201009091422/2010/lk-ders-201053-genelge.html> adresinden 12.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

⁵ TTKB, İlk Ders Genelgesi, 2011/51 <http://www.egitimmezuarat.com/index.php/2011/lk-ders-201151-genelge.html> adresinden 12.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

⁶ Chun-Yen Chang, "A Problem-Solving Based Computer-Assisted Tutorial for the Earth Sciences", **Journal of Computer Assisted Learning**, 17, 2001, 263–274.

⁷ Yüksel Çekbaş, Harun Yakar, Barış Yıldırım ve Ayşe Savran, "Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi", **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 2(4), 2003, 76-78.

⁸ Halil Coşkun Çelik ve M. Nezir Çevik. "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin "İstatistik Ve Olasılık" Ünitesini Öğrenmeleri Üzerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisi", **5th International Computer & Instructional Technologies Symposium**, Fırat University, Elazığ, 22-24 September 2011.

⁹ Bayram Tay ve Kasım Yıldırım, "Bilgisayar Destekli Öğretimin Hayat Bilgisi Öğretimi Dersinde Başarıya Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(1), 2013, 84-110.

sağlanmış ve hazırladıkları e- materyalleri diğer öğretmenlerle paylaşması sağlanmıştır. Sosyal eğitim platformu olan ve 2013 yılında kurulan eba.gov.tr 1.905.568 kullanıcısı ve görsel, video, ses, dergi, doküman ve e-kitaptan oluşan toplamda 73.440 e-materyali ile öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanımını destekleyecek büyük bir platformdur (eba.gov.tr, 18.03.2015)¹⁰. Her geçen gün sistemdeki kullanıcı ve e-materyal sayısı hızla artmaktadır.

Bu araştırmanın amacı elektronik öğrenme içeriklerinin ahlak ve değerler eğitimi yönüyle incelenmesidir. Özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nda öğretmenler tarafından paylaşılan elektronik öğrenme içeriklerinin ahlak ve değerler eğitimi yönüyle analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eba.gov.tr adresinde bulunan 55.858 görsel, 7.937 video, 4.395 ses kaydı, 28 e-içerik ve 1674 e-kitap anahtar kelimeler doğrultusunda analiz edilmiş, bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri ve veri analiz yöntemleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tavşancıl ve Aslan'a göre (2001)¹¹ bu yöntem sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır. Çalışma, içerik analizi yöntemine uygun olarak bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008)¹². Yıldırım ve Şimşek (2006)¹³ içerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulundu-

¹⁰ eba.gov.tr (18.03.20152015), **Eğitim Bilişim Ağı**, 18.03.2015 tarihinde <http://www.eba.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

¹¹ Ezel Tavşancıl ve A. Esra Aslan, İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri, Epsilon Yayınları, İstanbul, 2001.

¹² Şener Büyüköztürk, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz Funda Demirel, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Yayınları, Ankara, 2008.

¹³ Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006.

ğunu belirtmektedirler. Buna uygun olarak çalışma için ahlak ve değer eğitimi ile ilgili anahtar kelimeler belirlenmiş, EBA sisteminde bulunan içerikler bu anahtar kelimelere göre analiz edilerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Çalışma grubu

EBA sisteminde 12.03.2015 tarihinde alınan bilgilere göre 1.895.959 kayıtlı kullanıcı, 5.006 haber, 55.858 görsel, 7.937 video, 4.395 ses kaydı, 33 kamuya ait portal, 54 herkese açık portal, 1.458 dergi, 2.004 doküman, 1.674 e-kitap ve 28 e-içerik olduğu belirlenmiştir (eba.gov.tr, 10.03.2015)¹⁴.

EBA Destek'ten alınan bilgiye göre (EBA Destek, 10.03.2015)¹⁵ sistemde bulunan 69.892 görsel, video, ses kaydı, e-kitap ve e-içerikten 6.101 tanesi öğretmenler tarafından paylaşılmıştır ve bu elektronik öğrenme içerikleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Öğretmen Paylaşımları	n	EBA Toplamı	EBA Oranı
Görsel	3.839	55.858	6,9
Video	2.046	7.937	25,8
Ses Kaydı	168	4.395	3,8
e-kitap	48	1.674	2,9
e-içerik	0	28	0,0
Toplam	6.101	69.892	8,7

Tablo 1'deki verilerden de görüldüğü gibi çalışma grubunda 55.858 görselin %6,9'unu oluşturan 3.839'u, 7.937 videonun 25,8'ini oluşturan 2.046'sı, 4.395 ses kaydının %3,8'ini oluşturan 168'i, 1.674 e-kitabın %2,9'unu oluşturan 48'i bulunmaktadır. Öğretmenler tarafından herhangi bir e-içerik paylaşımı yapılmadığından e-içerik analizleri araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

¹⁴ eba.gov.tr (10.03.2015), **Eğitim Bilişim Ağı**. 10.03.2015 tarihinde <http://www.eba.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

¹⁵ EBA Destek (10.03.2015). **destek@eba.gov.tr** adresinden gönderilen kişisel e-mail.

Veri toplama

Araştırmanın verileri, EBA sisteminde bulunan 55.858 görsel, 7.937 video, 4.395 ses kaydı, 28 e-içerik ve 1674 e-kitap incelenerek toplanmıştır. EBA sisteminde değerler eğitime yönelik geliştirilen anahtar kelimeler kullanılarak arama yaptırılarak verilere ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan anahtar kelimelerin belirlenmesi için literatürde bulunan çalışmalar incelenerek (Güzel, 2013¹⁶, Yılmaz, 2013¹⁷, Aktan, 2012¹⁸, Aslan, 2011¹⁹, Külünkoğlu, 2010²⁰, Sivrikaya, 2010²¹) bu çalışmalarda geçen temel evrensel değerler çıkarılmıştır. Adalet, aileye önem verme, barış, çağdaşlık, çalışkan olma, dayanışma, demokrasi, duyarlık, dürüstlük, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmak, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirlenen temel evrensel değerler çalışmanın anahtar kelimelerini oluşturmuştur.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde hesaplanarak veriler tablolatırılmış ve yorumlanmıştır.

¹⁶ Dilek Güzel, “**3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi**”, 2013, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

¹⁷ Oğuzhan Yılmaz, **Fatih Erdoğan’ın Eserlerinin Eğitsel Değerler Açısından İncelenmesi**, 2013, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

¹⁸ Osman Aktan, **100 Temel Eserlerde Yer Alan Değerlerle Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlerin Uyumu**, 2012, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

¹⁹ Mecit Aslan, İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

²⁰ Tuğrul Külünkoğlu, İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

²¹ Ümit Sivrikaya, İlköğretimde Küresel Değerler 100 Temel Eser Üzerine Bir İnceleme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

BULGULAR VE YORUMLAR

Elektronik öğrenme içeriklerinin ahlak ve değerler eğitimi yönüyle incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nda bulunan ahlak ve değerler eğitimi ile ilgili elektronik öğrenme içerikleri ile ilgili yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ahlak ve Değerler Eğitimi İle İlgili Analiz

Ahlak ve Değerler Eğitimi	Görsel		Video		Ses Kaydı		e-kitap		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	26	14,1	95	51,6	59	32,1	4	2,2	184	100,0
EBA Toplamı	55.858		7.937		4.395		1.674		69.864	
EBA Oranı	%0,05		%1,20		%1,34		%0,24		%0,26	

Tablo 2'de de görüldüğü gibi EBA sisteminde Ahlak ve Değer Eğitimi ile ilgili 26 (%14,1) görsel, 95 (%51,6) video, 59 (%32,1) ses kaydı ve 4 (%2,2) e-kitap olmak üzere toplam 184 elektronik öğrenme içeriğinin paylaşıldığı görülmektedir. Görüldüğü gibi Ahlak ve Değerler eğitimi alanında elektronik öğrenme içeriği olarak en çok videonun paylaşıldığı görülmektedir. Veriler incelendiğinde EBA sisteminde bulunan 55.858 görselin 26'sının (%0,05), 7.937 videonun 95'inin (%1,20), 4.395 ses kaydının 59'unun (%1,34), 1.674 e-kitabın 4'ünün (%0,24) olmak üzere toplam 69.864 içerikten 184'ünün (%0,26) ahlak ve değer eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. 2010 yılından itibaren her ay bir değerle ilgili etkinliklerin yapıldığı okullarımızda 2013 yılından itibaren paylaşım açılmış EBA sisteminde ahlak ve değerler eğitimi ile ilgili daha çok paylaşım yapmış olması beklenmektedir. Elde edilen değerler oldukça düşüktür.

EBA platformunda Ahlak ve Değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlerin yaptıkları paylaşımlara ait analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Ahlak ve Değerler Eğitimi İle İlgili Öğretmen Paylaşımlarının Analizi

Ahlak ve Değerler Eğitimi	Görsel		Video		Ses Kaydı		e-kitap		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğretmen Paylaşımları	22	31,9	44	63,8	3	4,3	0	0,0	69	100,0
EBA Toplamı	26		95		59		4		184	
EBA Oranı	%84,6		%46,3		%5,1		%0,0		%37,5	
Öğretmen Paylaşımları	3.839		2.046		168		0		6.101	
Öğretmen Paylaşımları Oranı	%0,6		%2,2		%1,8		%0,0		%3,0	

Tablo 3'te de görüldüğü gibi EBA sisteminde Ahlak ve Değer Eğitimi ile ilgili öğretmenlerin paylaşımları incelendiğinde 22 (%31,9) görsel, 44 (%63,8) video, 3 (%4,3) ses kaydı olmak üzere toplam 69 elektronik öğrenme içeriğinin paylaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin sistem üzerinden Ahlak ve Değerler eğitimine yönelik en çok video paylaştığı, e-kitap paylaşmadığı görülmektedir. Veriler incelendiğinde Ahlak ve Değerler eğitimi ile ilgili EBA sisteminde bulunan 26 görselin 22'sinin (%84,6), 95 videonun 44'ünün (%63,8), 59 ses kaydının 3'ününün (%5,1) olmak üzere toplam 184 içerikten 69'unun (%37,5) öğretmenler tarafından paylaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerimizin Ahlak ve Değer eğitimi ile ilgili en fazla video paylaşımında bulunduğu görülmektedir. Fakat EBA'da bulunan ahlak ve değerler eğitimi ile ilgili görsellerin büyük çoğunluğunun öğretmenler tarafından paylaşıldığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ahlak ve değerler eğitimi ile ilgili elektronik öğrenme içeriklerinin küçük bir kısmını öğretmen paylaşımlarının oluşturduğu (%37,5), büyük kısmının EBA yetkilileri tarafından sisteme yüklendiği görülmektedir.

EBA sisteminde öğretmen paylaşımlarının değerlere göre analizleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Paylaşımlarının Değerlendirilmesi

Değerler	Görsel		Video		Ses Kaydı		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Sevgi	4	25,0	10	62,5	2	12,5	16	100,0
Özgürlük	0	0,0	8	80,0	2	20,0	10	100,0
Temizlik	4	40,0	6	60,0	0	0,0	10	100,0
Vatanseverlik	2	28,6	5	71,4	0	0,0	7	100,0
Adalet	4	66,7	2	33,3	0	0,0	6	100,0
Aileye Önem Verme	5	83,3	1	16,7	0	0,0	6	100,0
Hoşgörü	0	0,0	5	100,0	0	0,0	5	100,0
Saygı	3	60,0	2	40,0	0	0,0	5	100,0
Dayanışma	0	0,0	3	100,0	0	0,0	3	100,0
Dürüstlük	0	0,0	3	100,0	0	0,0	3	100,0
Sağlıklı Olmak	0	0,0	3	100,0	0	0,0	3	100,0
Yardıms severlik	0	0,0	3	100,0	0	0,0	3	100,0
Sorumluluk	0	0,0	2	100,0	0	0,0	2	100,0
Barış	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1	100,0
Demokrasi	0	0,0	0	0,0	1	100,0	1	100,0
Çalışkan olma	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
Duyarlılık	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
Misafirperverlik	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
Çağdaşlık	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0

Tablo 4'teki verilerde de görüldüğü gibi öğretmenlerin Sevgi değeri ile ilgili yaptığı 16 paylaşımın 4'ünün (%25,0) görsel, 10'unun (%62,5) video, 2'sinin (%12,5) ses kaydı olduğu, Özgürlük değeri ile ilgili yaptığı 10 paylaşımın 8'inin (%80,0) video, 2'sinin (%20,0) ses kaydı olduğu, Temizlik

değeri ile ilgili yaptığı 10 paylaşımın 4'ünün (%40,0) görsel, 6'sının (%60,0) video olduğu, Vatanseverlik değeri ile ilgili yaptığı 7 paylaşımın 2'sinin (%28,6) görsel, 5'inin (%71,4) video olduğu, Adalet değeri ile ilgili yaptığı 6 paylaşımın 4'ünün (%66,7) görsel, 2'sinin (%33,3) video olduğu, Aileye önem verme değeri ile ilgili yaptığı 6 paylaşımın 5'inin (%83,3) görsel, 1'inin (%16,7) video olduğu, Hoşgörü değeri ile ilgili yaptığı 5 paylaşımın hepsinin video olduğu, Hoşgörü değeri ile ilgili yaptığı 5 paylaşımın 3'ünün (%60,0) görsel, 2'sinin (%40,0) video olduğu, Saygı, Dayanışma, Dürüstlük, Sağlıklı olma, Yardımseverlik değerleri ile ilgili yaptığı 3, Sorumluluk değeri ile ilgili yaptığı 2 paylaşımın ve Barış değeri ile ilgili yaptığı 1 paylaşımın hepsinin video olduğu, Demokrasi değeri ile ilgili yaptığı 1 paylaşımın ise ses kaydı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4'teki verilerden görüldüğü gibi öğretmenlerin en çok Sevgi değeri ile ilgili paylaşımında bulunduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Özgürlük ve Temizlik değeri ile ilgili paylaşımında bulunduğu belirlenmiştir. En az paylaşımın Sorumluluk, Barış ve Demokrasi değerleri ile ilgili olduğu, Çalışkan olma, Duyarlılık, Misafirperverlik ve Çağdaşlık değerleri ile ilgili herhangi bir paylaşımında bulunmadıkları belirlenmiştir. Paylaşılan öğrenme içerikleri türlerine göre incelendiğinde video'nun en çok Sevgi, Özgürlük, Temizlik, Vatanseverlik ve Hoşgörü değerlerinde paylaşıldığı, Demokrasi, Çalışkan Olma, Duyarlılık, Misafirperverlik ve Çağdaşlık değerlerinde paylaşılmadığı görülmektedir. Görselin en çok Aileye önem verme, Sevgi, Temizlik ve Adalet değerlerinde paylaşıldığı, Özgürlük, Hoşgörü, Dayanışma, Dürüstlük, Sağlıklı olma, Yardımseverlik, Sorumluluk, Barış, Demokrasi, Çalışkan olma, Duyarlılık, Misafirperverlik ve Çağdaşlık değerlerinde hiç paylaşılmadığı görülmektedir. Ses kaydının ise Sevgi ve Özgürlük değerlerinde 2, Demokrasi değerinde 1 adet paylaşıldığı diğer değerler için herhangi bir ses kaydı paylaşımının olmadığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

EBA sisteminde ahlak ve değerler eğitimi ile ilgili oldukça az sayıda elektronik içerik olduğu belirlenmiştir. 2010 yılından itibaren her ay bir değerle ilgili etkinliklerin yapıldığı okullarımızda 2013 yılından itibaren paylaşımına açılmış EBA sisteminde ahlak ve değerler eğitimi ile ilgili daha çok paylaşım yapmış olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin sistem üzerinden ahlak ve değerler eğitimine yönelik en çok video paylaştığı, e-kitap paylaşmadığı, ahlak ve değerler eğitimi ile

İlgili elektronik öğrenme içeriklerinin küçük bir kısmını öğretmen paylaşımlarının oluşturduğu belirlenmiştir. Eğitim ortamlarına teknoloji entegrasyonunda öğretmenlerin bilgi, yetenek, ilgi ve desteklerinin önemli rol oynadığı bilinmektedir (Altan ve Tüzün, 2011²², Kayaduman ve diğerleri, 2011²³). Genel olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin eğitim ortamlarında teknolojik araçları çok az kullandıkları belirlenmiştir (Coşkun, 2001²⁴, İşman, 2002²⁵, Karşlı ve diğerleri, 2002²⁶, Akpınar, 2003²⁷, Başaran, 2003²⁸). Öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri ve kullanmadıkları araçlara yönelik az sayıda materyal hazırlamış olmaları beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmaları, bu alandaki bilgi ve beceri seviyelerinin geliştirilmesi ve EBA gibi öğretmenlerin e-materyal hazırlama ve paylaşma platformlarından haberdar olmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin en çok Sevgi değeri ile ilgili paylaşımda bulunduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Özgürlük ve Temizlik değeri ile ilgili paylaşımda bulunduğu belirlenmiştir. En az paylaşımın Sorumluluk, Barış ve Demokrasi değerleri ile ilgili olduğu, Çalışkan olma, Duyarlılık, Misa-

²² Tuğba Altan ve Hakan Tüzün, “Teknoloji-Zengin Bireysel Öğrenme Ortamlarının FATİH Projesindeki Yeri”, **XIII. Akademik Bilişim Konferansı**, İnönü Üniversitesi, Malatya, 2-4 Şubat 2011, 107-113.

²³ Halil Kayaduman, Mustafa Sırakaya ve S. Sadi Seferoğlu, “Eğitimde Fatih Projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi”, **XIII. Akademik Bilişim Konferansı**, İnönü Üniversitesi, Malatya, 2-4 Şubat 2011, 123-129.

²⁴ Sevgi Coşkun, İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Materyal/ Teknoloji Kullanım Durumu, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

²⁵ Aytekin İşman, “Sakarya Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Yönünden Yeterlilikleri”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 1(1), 72-91, 2002.

²⁶ Mehmet Durdu Karşlı, Hasan Basri Gündüz, Osman Titrek ve Mehmet Ali Hamedoğlu, “Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Kullanma Düzeyleri ve Bilişim Teknolojilerinden Yararlanmalarını Engelleyen Nedenler”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4, 2002, 176-188.

²⁷ Yavuz Akpınar, “Öğretmenlerin Yeni Bilgi Teknolojileri Kullanımında Yükseköğretimin Etkisi: İstanbul Okulları Örneği”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 2(2), 2003, 79-96.

²⁸ Mustafa Başaran, İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

firperverlik ve Çağdaşlık değerleri ile ilgili herhangi bir paylaşımda bulunmadıkları belirlenmiştir. Paylaşılan öğrenme içerikleri türlerine göre incelendiğinde video'nun en çok Sevgi, Özgürlük, Temizlik, Vatanseverlik ve Hoşgörü değerlerinde paylaşıldığı, Demokrasi, Çalışkan Olma, Duyarlılık, Misafirperverlik ve Çağdaşlık değerlerinde paylaşılmadığı görülmektedir. Görselin en çok aileye önem verme, Sevgi, Temizlik ve Adalet değerlerinde paylaşıldığı, Özgürlük, Hoşgörü, Dayanışma, Dürüstlük, Sağlıklı olma, Yardımseverlik, Sorumluluk, Barış, Demokrasi, Çalışkan olma, Duyarlılık, Misafirperverlik ve Çağdaşlık değerlerinde hiç paylaşılmadığı görülmektedir. Ses kaydının ise Sevgi ve Özgürlük değerlerinde 2, Demokrasi değerinde 1 adet paylaşıldığı diğer değerler için herhangi bir ses kaydı paylaşımının olmadığı görülmektedir.

Yıldırım'ın (2009)²⁹ yaptığı çalışmada öğretmenlerin vatanseverlik, çalışkanlık, aileye önem verme, duyarlılık, saygı, sevgi, dürüstlük, özgürlük, hoşgörü, yardımseverlik, dayanışmacılık, sağlığa önem verme ve bilimsellik değerlerine önem verdikleri belirlenmiştir. Altunay ve Yalçınkaya'nın (2011)³⁰ yaptığı çalışmada öğretmenlerin değer eğitimi önem vermesinin yanında en çok geleneksel değerlere (adil olmak, güvenlik, dostluk, ahlaki güven, saygı, sadakat, sorumluluk, vb.) önem verdikleri belirlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen sonuçlar yapılan araştırmalarla kısmen paralellik göstermektedir. Öğretmenler önem verdikleri değerlere yönelik daha fazla paylaşımda bulunmuşlardır.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler getirilebilmektedir:

1. EBA sisteminde ahlak ve değerler eğitimi ile öğretmenlerin kullanabileceği daha fazla materyal oluşturulmalıdır.
2. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri konusunda bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar sunularak daha fazla e-materyal hazırlanması ve EBA gibi platformlarda paylaşması sağlanmalıdır.
3. Öğretmenlerin değerler ile ilgili yapacakları çalışmada çeşitlilik sağlamalarının önünün açılması sağlanmalıdır.

²⁹ Kasım Yıldırım, "Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomenological Approach", **Eurasian Journal of Educational Research**, 35, 2009, 165-184.

³⁰ Esen Altunay ve Münevver Yalçınkaya, "Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 17(1), 2011, 5-28.

KAYNAKLAR

AKPINAR, Yavuz, “Öğretmenlerin Yeni Bilgi Teknolojileri Kullanımında Yükseköğretimin Etkisi: İstanbul Okulları Örneği”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 2(2), 79-96, 2003.

AKTAN, Osman, **100 Temel Eserlerde Yer Alan Değerlerle Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlerin Uyumu**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

ALTAN, Tuğba - TÜZÜN, Hakan, “Teknoloji-Zengin Bireysel Öğrenme Ortamlarının FATİH Projesindeki Yeri”, **XIII. Akademik Bilişim Konferansı**, İnönü Üniversitesi, Malatya, 2-4 Şubat 2011.

ALTUNAY, Esen - YALÇINKAYA, Münevver, “Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 17(1), 2011.

ASLAN, Mecit, **İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

BAŞARAN, Mustafa, **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin, DEMİREL, Funda, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Yayınları, Ankara, 2008.

CHANG, Chun-Yen, “A Problem-Solving Based Computer-Assisted Tutorial for the Earth Sciences”, **Journal of Computer Assisted Learning**, 17, 2001.

COŞKUN, Sevgi, **İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Materyal/Teknoloji Kullanım Durumu**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

ÇEKBAŞ, Yüksel, YAKAR, Harun, YILDIRIM, Barış ve SAVRAN, Ayşe, “Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 2(4), 2003.

ÇELİK, Halil Coşkun - ÇEVİK, M. Nezir, “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin “İstatistik Ve Olasılık” Ünitesini Öğrenmeleri Üzerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisi”, **5 th International Computer & Instructional Technologies Symposium**, Fırat University, Elazığ, 22-24 September 2011.

EBA Destek (10.03.2015), destek@eba.gov.tr adresinden gönderilen kişisel e-mail.

eba.gov.tr (10.03.2015), **Eğitim Bilişim Ağı**, 10.03.2015 tarihinde <http://www.eba.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

eba.gov.tr (18.03.2015), **Eğitim Bilişim Ağı**, 18.03.2015 tarihinde <http://www.eba.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

egitimdenetmeni.weebly.com, **Yürürlükten Kaldırılan Genelgeler**, <http://egitimdenetmeni.weebly.com/mevzuat.html> adresinden 16.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

GÜZEL, Dilek, “3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.

İŞMAN, Aytakin, “Sakarya Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Yönünden Yeterlilikleri”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 1(1), 72-91, 2002.

KARSLI, Mehmet Durdu, GÜNDÜZ, Hasan Basri, TİTREK, Osman-HAMEDOĞLU, Mehmet Ali, “Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Kullanma Düzeyleri ve Bilişim Teknolojilerinden Yararlanmalarını Engelleyen Nedenler”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4, 2002.

KAYADUMAN, Halil, SIRAKAYA, Mustafa ve SEFEROĞLU, S. Sadi, “Eğitimde Fatih Projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi”, **XIII. Akademik Bilişim Konferansı**, İnönü Üniversitesi, Malatya, 2-4 Şubat 2011.

KÜLÜNKOĞLU, Tuğrul, **İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

SİVRİKAYA, Ümit, **İlköğretimde Küresel Değerler 100 Temel Eser Üzerine Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

TAVŞANCIL, Ezel - ASLAN, A. Esra, **İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri**, Epsilon Yayınları, İstanbul, 2001.

TAY, Bayram - YILDIRIM, Kasım, “Bilgisayar Destekli Öğretimin Hayat Bilgisi Öğretimi Dersinde Başarıya Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(1), 2013.

TTKB, **İlk Ders Genelgesi**, 2010/53, <http://www.egitimmezuat.com/index.php/201009091422/2010/lk-ders-201053-genelge.html> adresinden 12.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

TTKB, **İlk Ders Genelgesi**, 2011/51 <http://www.egitimmezuat.com/index.php/2011/lk-ders-201151-genelge.html> adresinden 12.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

YILDIRIM, Ali - ŞİMŞEK, Hasan, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006.

YILDIRIM, Kasım, “Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomenological Approach”, **Eurasian Journal of Educational Research**, 35, 2009, 165-184.

YILMAZ, Oğuzhan, **Fatih Erdoğan’ın Eserlerinin Eğitsel Değerler Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.

GÜNÜMÜZDE GİTTİKÇE KAYBOLAN DEĞERLERİMİZİN BELİRLENMESİ VE BU DURUMA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Süleyman Erkam SULAK*
Mevlüt GÜNDÜZ**
Ömer KEMİKSİZ***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, son zamanlarda toplumda hızla kaybolmaya başlayan değerlerimizi tespit etmek ve bu değerlerin geri kazandırılması için gerekli çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 40 öğretmen adayı ile “Yarı Yapılandırılmış Görüşme” yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşım kullanılmıştır. Fenomonolojik araştırmanın amacı çeşitli fenomenlerin farklı yollardan nasıl anlaşıldığını nitel olarak açıklamak ve bunun sonucunda ortaya çıkan kategorilere göre farklı kavrayışları sistematik olarak ayırmaktır. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma tekniklerden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, son zamanlarda toplumumuzda kaybolmakta olan değerlerin başında saygı (n=25) ve dürüstlük (n= 19) değeri gelmektedir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda kaybolmaya başlayan değerlerimiz; insani (evrensel) değerler, geleneksel değerler, kişisel değerler, manevi değerler ve ailevi değerler olarak

* Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sesulak@bartin.edu.tr

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mevlutgunduz1981@hotmail.com

*** Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, okemiksiz@bartin.edu.tr

sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının ortaya koyduğu çözüm önerileri incelendiğinde; aile, öğretmen, toplum, medya ve sivil toplum kuruluşlarına önemli görevler düştüğü görülmektedir. Özellikle toplumun temel yapı taşı olan aileye gerekli eğitimlerin verilmesinin gerekliliği, ayrıca aile içinde değerlerin çocuğa gösterilerek, yaşatılarak ve rol model olunarak öğretilmesinin gerektiği ön plana çıkmaktadır. Araştırmanın sonucunda, birçok değerimizi kaybetmekte olduğumuz görülmektedir. Kaybolmak üzere olan bu değerlerimizi geri kazanmak ve çocuklarımıza değerlerimizi öğretmek için eğitimcilere ve ailelere önemli görevler düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Öğretmen Adayı, Değerler.

A QUALITATIVE STUDY ON IDENTIFICATION OF THE VALUES DISAPPEARING NOWADAYS GRADUALLY AND IMPROVING SOLUTION STRATEGIES FOR THIS SITUATION

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the values that have been disappearing in our society lately and to set out solution suggestions to bring those values back. In line with this objective, a “semi-structured interview” was conducted with 40 teacher candidates who were attending pedagogical formation classes at Bartın University Faculty of Education in 2014-2015 academic year. Phenomenological approach, a qualitative research method, was used in the study. The aim of phenomenological research is to qualitatively explain how various phenomenon is understood in different ways and to systematically group different conceptions by categories. The reliability of the study was measured using Miles and Huberman formula (Reliability= agreement/agreement+ disagreement). The reliability coefficient of the study was found as 0.83. And the data collected from the study was analyzed using content analysis, a qualitative research technique. The findings of the study revealed that among the disappearing values in our society, respect (n=25) comes as the first one and it is followed by honesty (n= 19). According to the answers of the teacher candidates, the values that are disappearing in our society are classified as universal values, traditional values, personal values, intangible values and family values. When the teacher candidates’ solution suggestions are analyzed; it is seen that family, teacher, society, media and NGOs have significant roles. Particularly, the fact that family, the main structure of the society, should be educated and that the values should be shown and given to children within the family and taught to children by being role-models for them, are outstanding. The result of the study reveals that we are losing many values. Teachers and families have important responsibilities in teaching our children the values that we are about to lose and in bringing those values back.

Key Words : Values Education, Teacher Candidates, Values.

GİRİŞ

Değerler eğitimi son zamanlarda üzerinde çok durulan önemli bir konu haline gelmiştir. Çünkü bir toplumun devamlılığını sağlamada ve huzur ortamının oluşmasında değerler önemli bir yere sahiptir. Toplumdaki insanların bir arada ve güven içinde yaşaması için bireylerin var olan değerleri koruma ve sahip çıkma görevleri vardır. İnsanlar üzerlerine düşen bu görevleri yerine getirmedikleri sürece toplumda bir gerginlik ve huzursuzluk her zaman kendini gösterecektir.

Weber’le birlikte üne kavuşan değer kavramı üzerinde araştırmalar yapılmaktadır. Ancak hala “değer” terimi konusunda farklı anlayışlar mevcuttur (Halstead ve Taylor, 1996: 5). Literatürdeki en yaygın tanımıyla değerler, arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum ötesi hedeflerdir. Değerler istek, tercih ve arzuları yansıtır, yani bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır. Kullanım alanı oldukça geniş olan değer olgusu, bir bakıma hayatımızın gayesidir, hatta sadece kendimizin değil, başkalarının hayatı içinde gaye olmasını istediğimiz şeylerdir (Güngör, 1993:84).

Değerler ne yönden ele alınırsa alınsın önemli olan insan hayatına ve insan ilişkilerine önemli bir yön verdiğidir. Kuçuradi (1995:5), insanların ilişki kurdukları insanlar karşısındaki tutumları, yaşadıkları olaylar ve durumlarda, aldıkları her kararın ve bu karara ilişkin tutum ve davranışların bireylerin yaşamlarına verdikleri yönü gösterdiğini, bu yönün ise insanın kendini nasıl değerlendirdiğiyle alakalı olduğunu vurgulamaktadır. İnsanın var oluşunun temelinde kişinin kendisinden ve diğer insanlardan beklentilerinin yattığını ileri sürmektedir.

Değerler birbirlerini etkileyen aynı zamanda birbirlerinden etkilenen bir özelliğe sahiptirler. Saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik gibi değerleri birbirlerinden ayrı düşünmek doğru değildir (Şen, 2007:8-9). Değerler kişilerin bilişsel kurgulamalarının başlıca unsurlarıdır. Değerler arasında üst düzeyde bir ahengin oluşumu, kişinin çevreye uyumunun zorunlu şartlarından bir tanesidir. Bu yüzden bireylerin topluma uyumları ve sergiledikleri davranışlar arasında bir tutarlılık söz konusu olabilmektedir (Özensel, 2003:228).

Değerlerin toplum açısından işlevlerini, Fichter (1990) şu şekilde ifade etmektedir:

- Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır.

- Değerler, kişilerin dikkatini; istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddî kültür nesnelere üzerinde odaklar.
- Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarına, değerler tarafından işaret edilir.
- Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirilmesinde rehberlik eder.
- Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yöreklendirir.
- Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunur. Sosyal bilimlerin aksiyonlarından biri de, grupların yüksek düzeyde bazı değerlerin paylaşılması amacıyla buluştuğudur (akt: Özensel, 2003:231-232).

Karasu ve Aktepe (2009), kaybolmaya yüz tutmuş ya da var olan değerlerimizin öğretiminin informal öğretime bırakılmayacak kadar önemli olduğu ve “değerler eğitiminin” aile içinde çocuklarımıza planlı bir şekilde verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle değer odaklı çalışmalar her geçen gün eğitimcilerin çalışma konularının odağı haline gelmektedir (Özsoy, 2007).

Çocuk, temel eğitimini belli bir yaşa gelinceye kadar çevresini oluşturan anne ve babasından öğrenir. Aile, çocuğa küçük yaşlardan itibaren güven duygusu ve sorumluluk kazandırmalıdır. Ayrıca aile, çocuğun topluma uyum sağlayan ve kendi ayakları üstüne sağlamca basan güvenli bir insan olması için çaba sarf etmek zorundadır (Aydın, 1993:51). Okul ise öğretim faaliyetleri içinde yer alan karakter formasyonu ve vatandaşlık eğitimi ile aile eğitiminin bir tamamlayıcısı ve devamı durumundadır. Ayrıca okul, aileden gelen çeşitli eksiklik ve yanlışlıkları da düzeltmekle sorumludur. Bu nedenle okul ve öğretmenin sorumlulukları çok büyüktür (Akyüz, 1991:242).

Bir toplumun geleceği iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlıdır. Ancak insanlar toplumca kabul görmüş ahlaki karaktere kendiliğinden sahip olamazlar. Bu nedenle öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel amaçları arasındadır. Dolayısıyla değer eğitimi ayrı bir program gibi değil, tam aksine okulun bütün ders programlarına eklenmiş (bütünleşmiş) bir program olarak düşünülmelidir.

Değer eğitime gereken önemin verilmesi ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda; Öğretmen yetiştiren kurumların programlarına değer eğitimi ve temel değerlerin kazandırılması ile ilgili yeni amaçlar konulması, sınıf yönetimi ve değer öğretimi konularında öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi, sınıf öğretmenlerine öğrenci davranışlarının niteliği ve yönetimi, değer eğitimi ve yeni ilköğretim programı ile ilgili hizmet içi seminerlerinin verilmesi (Ada, Baysal ve Korucu, 2005), değerler eğitiminin etkili olması için öğretmen ve sistemin sorgulanması gerektiği, öğretmenin kişiliği, bilgisi, memnuniyeti, ilişkileri, değerleri, pedagojik kalitesi ve kısaca öğretmenlik mesleğinin yeniden ele alınması, bu konular üzerine araştırmalar yapılması ve irdelenmesi (Lovat, 2007), değerler eğitiminin takibinde öğretmenlerin, okulun ve sistemlerin merkezde olması ve birlikte hareket etmesi gerektiği (Bryk ve Schneider, 2002), değerler eğitiminin sınıfta, okulda ve toplumda öğretilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği (Refshauge, 2004), Değerler eğitiminde okuldan daha önemli daha elverişli bir yerin olmadığı (Snook, 2007) vurgulanmaktadır.

Tokdemir (2007) ise öğretmenlerin değerler ve değer eğitimi konusunda nitelikli bir eğitim almadıklarından hem kavramsal açıdan hem de uygulama açısından gerekli bilgilere sahip olmadıkları ve değer eğitiminde çeşitli problemlerle karşılaştıklarını söylemektedir.

Bu çalışmanın amacı, son zamanlarda toplumda hızla kaybolmaya başlayan değerlerimizi tespit etmek ve bu değerlerin geri kazandırılması için gerekli çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu anlamda ortaya çıkan bulgular bundan sonra değer eğitimi planlamasında yol gösterici olacak ve toplumun bu konuda farkındalığını artıracaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Çalışmada, nitel araştırma desenine özgü olan fenomenolojik anlayış kullanılmıştır. Bu tür araştırmalar, kişilerin karşılaştıkları durumlarla ilgili olarak ne algıladıkları ve düşüncelerinin ne olduğu ile ilgilenir (Ashworth ve Lucas, 1998; Çepni, 2010; Büyüköztürk ve diğ., 2011). Bu araştırmada da formasyon alan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, kaybolmaya başlayan değerlerimizi ve bu değerlerin kaybolmaması için yapılması gerekenleri ortaya koyabilmek için fenomenolojik yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 40 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada gönüllülük esas alınmış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Katılımcıların cinsiyeti, branşı ve yerleşkesi çeşitlilik göstermektedir. Yıldırım ve Şimşek (2011)’e göre araştırmacının, araştırmada veri kaynağı olan bireyleri yeterince tanımlaması, araştırmacının dış güvenilirliğini artıran bir önlemdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin tamamı, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Günümüzde daha çok değerlerimizi kaybetmekteyiz. Bu değerlerimizi kaybetmemek için yapmalıyız.” cümlesini tamamlayacakları açık uçlu 2 sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Formun hazırlanmasında öncelikle ilgili literatür taranmış, elde edilen bilgiler doğrultusunda ön uygulama amaçlı görüşme soruları ortaya çıkarılmıştır. Forma yönelik olarak uzman görüşü alınmış ve yapılan dönütlerden sonra 10 kişi ile yapılan ön uygulama sonucunda, soruların bazıları çıkartılmış ve 2 sorudan oluşan forma nihai şekli verilmiştir.

Güvenirliği artırmak için kullanılan stratejinin nasıl kullanıldığına belirsiz halde verilmesi ve bu şekilde diğer araştırmacıların da bu stratejiyi benzer bir biçimde kullanabilmesine olanak tanınması öngörülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Silverman, 2000). Araştırmacıların izlediği yolları açık bir biçimde rapor etmeleri, araştırmacının dış güvenilirliğini; araştırma sonuçlarını kendi bakış açılarıyla okuyucuyu ikna etme çabası güderek de araştırmacının iç güvenilirliği artırmaya çalışmışlardır. Yine bulguların bir kısmının aynen verilmesi araştırmacının iç güvenilirliği önemli ölçüde artırmıştır (Türnüklü, 2001; Robson, 1999). Araştırmacının güvenilirliğini sağlamak amacıyla 2 uzman görüşüne başvurulmuştur.

Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmacının güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlilik çalışmasında 0.83 oranında bir uzlaşma (güvenirlilik) sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde veriler dört kısımda analiz edilmiştir. Bunlar; kodlama, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, tanımlanma ve yorumlanmadır. Kodlama kısmında araştırmacılar elde ettiği verileri irdelemiş ve anlamlı bölümlere ayırmıştır. Temaların bulunması bölümünde ise, önce kodlar organize edilmiş ve ilişkiler bulunmuştur. Daha sonra kodlar sınıflanmış ve düzenlenmek için bir yapı oluşturulmuştur. Son bölümde de bu yapıya göre elde edilen veriler yorumlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların görüşlerine göre son zamanlarda toplumda hızla kaybolmaya başlayan değerlerimizi tespit etmek ve bu değerlerin geri kazandırılması için gerekli çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada, formasyon alan 40 öğretmen adayının doldurdukları görüşme formundan elde cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Kaybolan Değerlerin Neler Olduğuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının görüşlerine göre, şu an toplumumuzda en çok hangi değerleri kaybettiğimizle ilgili bulgular kategorik olarak sunulacaktır.

Tablo 1: Katılımcıların Görüşlerine Göre Kaybolmakta Olan Değerlerimize Dair Bulgular

Değerler	Frekans
İnsanî değerler	108
Örfî değerler	26
Kişisel değerler	23
Manevî değerler	15
Ailevî değerler	13

Tablo 1’de günümüzde hangi değerlerimizi daha çok kaybettiğimize yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen cevapların frekans sayılarına yer verilmiştir. Buna göre en çok insani değerlerin (n=108) kaybolmaya başladığı görülmektedir. Diğer kaybolmaya başlayan değerlere bakıldığında, aslında bunların da insani değerleri tamamlayan ve birbi-

rinden etkilenen değerler olduğu görülmektedir. İnsani değerlerin saygı, dürüstlük, sevgi ve hoşgörü gibi değerler olduğunu düşünürsek, bu değerler zarar gördüğünde diğer değerlerin de çok sağlıklı olması beklenemez. Diğer bir deyişle insani değerlerin diğer değerler için temel teşkil ettiğini söyleyebiliriz.

Tablo 2: İnsanı Değerlerle İlgili Bulgular

İnsanı (evrensel) değerler	Frekans
Saygı	25
Dürüstlük	19
Sevgi	16
Yardıms severlik	12
Hoşgörü	10
Adalet	7
Sabır	6
Empati	6
Sorumluluk	5
Güven	2

Tablo 2’de öğretmen adaylarının görüşlerine göre kaybetmeye başladığımız insani değerlerin frekans sayılarına yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, insani değerler içinde en çok kaybolmaya başlayan değer saygı (n=25) olduğu görülmektedir. Son zamanlarda toplumumuzda meydana gelen olaylara baktığımızda saygının giderek azaldığı ve insanların ben merkezci bir tutum sergiledikleri görülmektedir. İnsani insan yapan önemli değerlerin başında saygı gelmektedir. Eğer insanlar birbirine saygı duymazsa o zaman birlikte yaşamının yani toplum olmanın hiçbir önemi kalmaz. Toplumları ayakta tutan ve devamlılığını sağlayan unsurların başında bir insanın başka insanlara duyduğu saygı gelir. Eşler birbirine, çocuklar ebeveynine, komşu komşuya ve insan insana saygı duymazsa toplumsal çözülme hızlı olur.

Yine kaybolmakta olan insani değerlerde saygıdan sonra dürüstlük (n=19) ve sevgi (n=16) gelmektedir. Aslında bunlar da saygıyı tamamlayan iki unsur gibi düşünülebilir. Saygının olması için sevgi, saygının yerleşmesi için de dürüstlüğe ihtiyaç vardır. Bir çürük domatesin bir kasa domatese zarar vermesi gibi başta saygıyı kaybeden eden insanın zamanla dürüstlüğü

ve sevgisi de kalmayacaktır. Toplumunu bir arada tutan önemli değerlerden biri zamanla kaybolur veya önemi azalırsa o toplumun çözülmesi de hızlanacaktır.

Tablo 3: Örfî Değerlerle İlgili Bulgular

Örfî değerler	Frekans
Komşuluk	10
Türkülerimiz	1
Asker uğurlama	1
Yöresel yemeklerimiz	1
Yöresel kıyafetler	1
Halk danslarımız	1
Geleneksel tiyatro gösterilerimiz	1
Seyirlik oyunlar	1
Tarihi şahsiyetlerimiz	1
Bayramlaşma	1
Gelenek ve göreneklerimiz	1
Kültürümüz	1
Kültürel değerlerimiz	1
Bayramlar	1
Kız isteme	1
Kız alma	1
Düğünlerimiz	1

Tablo 3'te öğretmen adaylarının görüşlerine göre kaybetmeye başladığımız örfî değerlerin frekans sayılarına yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, örfî değerler içinde en çok kaybolmaya başlayan değer komşuluk (n=10) olduğu görülmektedir. Tablo 2'de bahsedilen saygı değerinin değişik bir türü olan komşuluk ilişkileri günümüzde gittikçe kaybolmaya başlamaktadır. “Ev alma komşu al.” gibi sözlerin toplum için ne kadar önemli olduğu bilinmektedir. Nitekim saygı, dürüstlük ve sevgi gibi temel değerlerin zarar görmüş olması, komşuluk gibi toplum için önemli değerlerin de zarar görmesine ortam hazırlamıştır. Gittikçe duyarsızlaşan toplumumuzda kişiler, üst kattaki komşusunun başına hastalık veya ölüm gibi bir

olay geldiğinde, bunu günler sonra duymakta veya hiç duymamaktadır. Bu durum da bizi biz yapan ve toplum olarak bir arada yaşamak için önemli olan değerlerin kaybolmasına neden olmaktadır.

Yine toplumların ortak değerleri olan ve toplumun bir arada yaşamasına imkân veren düğün, asker, bayram, yemek ve kız alma gibi örfi adetlerin zamanla öneminin azalması da insanları birbirinden uzaklaştırmaktadır. Nitekim insanlar bir şeyleri paylaştıkça bu toplum huzurlu ve mutlu olacaktır. Paylaşım azaldıkça ve değerler kaybolmaya başladıkça gergin bir ortam toplumda yerini alacaktır.

Tablo 4: Kişisel Değerlerle İlgili Bulgular

Kişisel değerler	Frekans
Dostluk	12
Vatanseverlik	5
Okuma alışkanlığı	3
Özgüven	2
Sadakat	1

Tablo 4'te öğretmen adaylarının görüşlerine göre kaybetmeye başladığımız kişisel değerlerin frekans sayılarına yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, kişisel değerler içinde en çok kaybolmaya başlayan değer dostluk (n=12) olduğu görülmektedir. Dostluk değeri diğer değerler gibi toplum için önemli bir yere sahiptir. Aslında bu değer, diğer değerler gibi ön plana çok çıkmasa da örtük olarak diğer değerlerin içinde yer almaktadır.

İnsanların bir arada sağlıklı bir şekilde yaşaması için birbirlerine güven duymaları ve dostça ilişkiler kurmaları gerekir. Nitekim insan zor duruma düştüğünde ve bir desteğe ihtiyaç duyduğunda eğer yanında kimseyi bulamazsa zamanla yalnızlaşacaktır. Sonunda da topluma yabancı hâle gelecek ve benmerkezci bir davranış sergileyecektir.

Tablo 5: Manevî Değerlerle İlgili Bulgular

Manevi değerler	Frekans
Vefa	3
Şükür	2
Kanaatkârlık	2
Ahlaki değerlerimiz	1
İnanma	1
Ahlak	1
İnsanlık	1
İyi kötü günlerimizde birbirimize olan desteğimiz	1
Merhamet	1
Duyarlılık	1
İyi niyet	1

Tablo 5'te öğretmen adaylarının görüşlerine göre kaybetmeye başladığımız manevî değerlerin frekans sayılarına yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, manevî değerler içinde en çok kaybolmaya başlayan değerlerin vefa (n=3), şükür (n=2) ve kanaatkârlık (n=2) olduğu görülmektedir. Manevî ya da dinî değerler toplum için her zaman önemli bir yere sahiptir. Çünkü çoğu değer dinden beslenir. Vefa duygusundan yoksun bir insanın hoşgörülü olmasını, dürüst davranmasını veya saygı duymasını çok bekleyemeyiz.

Yine şükür ve sabır dinin temel felsefesinde önemli bir yere sahiptir. İnsan başına geldiği olumsuzluk karşısında sabır etmeyi yeğlemezse ve kendine verilene şükretmezse, bir müddet sonra asi davranacaktır. Bu durum da kişiyi benmerkezci ve hırslı bir kişiliğe büründürür. Sonuçta da insan ihtirashâle gelir ve topluma zarar vermeye başlar.

Tablo 6: Ailevî Değerlerle İlgili Bulgular

Ailevî değerler	Frekans
Misafirperverlik	5
Akrabalık	2
Aile sevgisi	1
Aile ve ilişkileri	1
Aileye bağlılık	1
Ailevi değerlerimiz	1
Aile içi ve aileler arası muhabbet	1
Kardeşlik	1

Tablo 6'da öğretmen adaylarının görüşlerine göre kaybetmeye başladığımız ailevî değerlerin frekans sayılarına yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, ailevî değerler içinde en çok kaybolmaya başlayan değerlerin misafirperverlik (n=5) olduğu görülmektedir. Toplumsal huzurun sağlanmasında insanların birbirlerine olan bakış açısı ve o insana verdiği değer önemlidir. İnsanlar sosyal bir varlık olduğu için etkileşime geçmeden mutlu olamazlar. Nitekim kültürümüzde misafirperverlik ve aile bağları, olmazsa olmazlar arasındadır.

Komşuluk ilişkilerinin zarar görmesinin doğal sonucu olarak misafirperverlik de etkilenmiştir. İnsana verilen değer azalmaya başladığı bir yerde kaçınılmaz olarak diğer değerler de kaybolmaya yüz tutacaktır. Paylaşımlar, ziyaretler, dostluk, kardeşlik, dayanışma, birlik ve beraberlik toplumlar için her zaman önemli olmuştur, olmaya da devam edecektir.

2. Kaybolmaya Yüz Tutan Değerlerimizi Tekrar Kazanmak İçin Öğretmen Adaylarının Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, beş kategoride toplanan (insanî, örfî, kişisel, manevî ve ailevî değerler) kaybolmaya yüz tutmuş değerlerin geri kazanılması ve gereken önemin verilmesi için aşağıdaki çözüm önerileri getirilmiştir:

Öğretmen adayları, bu durumun sadece birkaç kişiyle değil toplumun tüm üyeleri tarafından önemsenmesi gerektiğinin en önemli çözüm yolu olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü bütün hâlinde toplum içinde yaşayan insanlar sürekli etkileşim halinde olacaklardır.

Yine çocuklara iyi modeller sunularak toplumun devamlılığının sağlanması, bilimsel araştırmalar yapılarak toplumsal farkındalık yaratılması, aile eğitimlerine gereken önemin verilmesi, kültürümüze sahip çıkılması, değer yargılarımızın korunması, adaletin tesis edilmesi, dinî değerlere sahip çıkılması, tarihî ve millî duyguların canlı tutulması, aile müessesine gereken değerlerin verilmesi, okul ile aile bağının güçlendirilmesi ve toplumun eğitim düzeyinin artırılması gerektiğini söylemişlerdir.

Öğretmen adayları, bu çözüm önerileri uygulanabilirse az da olsa toplumda birlik beraberliğinin sağlanabileceğini ve değerlerin kaybolmasının önüne geçilebileceğini düşünmektedirler.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Günümüzde en çok hangi değerleri kaybettiğimizi ve bu değerleri tekrar kazanmak için neler yapılması gerektiğini ortaya çıkarmak amacıyla, formasyon alan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Değerler toplumda huzur ve güven ortamı yaratan, insanları birlikte yaşamanın önemine inandıran olgulardır. Değerlerine sahip çıkan toplumlar daha uzun ömürlü ve daha sağlıklı yaşarlar (Kızılçelik,1994). Nitekim bazı temel değerlerini (saygı, sevgi, hoşgörü, dürüstlük, vefa, yardımseverlik, komşuluk, misafirperverlik, dostluk, millî ve dinî değerler gibi) kaybeden toplumlar, bir müddet sonra huzur ortamını terk ederek yerini saldırgan ve yarışmacı bir kargaşa ortamına bırakır. Bu durum da toplumun kan kaybetmesine ve insanların ihtirasları uğruna bazı temel hümanist değerleri hiçe saymalarına neden olur. Nitekim toplumsal paylaşımların kalmadığı bir ortamda mutlu olmak biraz zorlaşacaktır.

Bu çalışmada da öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, kaybetmekte olduğumuz temel değerlerin insanî (saygı, dürüstlük ve sevgi gibi), örfî (komşuluk gibi), kişisel (dostluk gibi), manevî (vefa, şükür gibi) ve ailevî (misafirlik, akrabalık gibi) değerler olduğu tespit edilmiştir. Bu temel değerler toplumu ayakta tutan zorunlu değerlerdir. Eğer bu değerlerden bir veya birkaçı kaybolmaya başlarsa bu etki diğer değerleri etkileyerek toplumsal çöküşü hızlandırabilir (Şen, 2007). O zaman toplumların birlik ve beraberlik içinde huzur ortamı oluşturup yarınları daha sağlıklı bir ortam bırakmak için üzerine düşen görevleri yerine getirme zorunluluğu vardır. Değerlerine sahip çıkmayan insan veya toplumlar sadece kendilerine

değil aynı zamanda diğer insanlara da dolaylı olarak zarar vermektedirler. Nasıl ki vücuda giren virüs tüm vücudu etkiliyorsa, değerlerin kaybolması da toplumsal virüslerin yayılmasını kolaylaştıracaktır.

Bu durumun önüne geçebilmek için de her bireyin yerine getirmesi gereken sorumluluklar vardır (Karasu ve Aktepe, 2009; Lovat, 2007). Öncelikle üzerimize düşen temel görevleri yerine getirdikten sonra diğer insanları bilinçlendirmeliyiz. Ailede başlayan (Doğanay, 2006; Aydın, 1993) ve okulda (Turan ve Aktan, 2008) şekillenen değerlerin toplumda yer bulması için herkes üzerine düşen görevi yapmalıdır (Bryk ve Schneider, 2002; Refshauge, 2004). Aile çocuğuna, öğretmen öğrenciye (Dickinson, 1990; Suh ve Traiger, 1999; Yazıcı, 2006; Halstead ve Taylor, 2000) toplum yeni nesillere örnek olmazsa değer aktarımı başarılı olmayacaktır.

Değerleri oluşturan millî, kültürel, ahlaki, örfî, dinî ve vicdanî unsurlara yeterince sahip çıkılmaz ve bu unsurlar korunmazsa bir müddet sonra vatan, çevre, toplum ve aile gibi değerler deforme olmaya başlayacaktır. Bu da insanların kendisini toplumsal kaderciliğe bırakmasına neden olur.

Sonuç olarak bu çalışma göstermiştir ki kabul etsek de etmesek de bazı önemli değerlerimizi kaybetmek üzereyiz. Bu durumu kabul edip bazı içsel ve dışsal önlemler almazsak toplumumuzun dağılmasına ve huzur ikliminin kaybolmasına herkes şahit olacaktır.

ÖNERİLER

- Değer odaklı çalışmalar aile - okul ve toplum üçgenine göre yapılmalıdır.
- Toplumsal farkındalığı yaratmak ve insanları değer eğitimi konusunda bilinçlendirmek için Milli Eğitim Bakanlığı ile STK'ler ortak projeler hazırlamalıdır.
- Yapılan lisans üstü çalışmalara aileler ve toplum dahil edilmelidir.
- Değerler eğitimi ile ilgili sempozyum ve kongrelere veliler ve toplumun her kesiminden insanların gelmesi için düzenlemeler yapılmalıdır.
- Medyada değer eğitiminin önemi ve yararına yönelik çalışmaların yer alması için çaba sarf edilmelidir.
- Öğretmenlerin toplumu yönlendirmesi ve şekil vermesi için değer eğitimine tabi tutulması gerekir.

KAYNAKÇA

ADA, S. - BAYSAL, Z. N - KORUCU, S., “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 3 (10), 2005.

AKYÜZ, H., **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**, MEB Yayınları, Ankara, 1991.

ASHWORTH, P. - LUCAS, U., “What is ‘world’ of phenomenography?” **Scandinavian Journal of Educational Research**, 42(4), 1998.

AYDIN, S., **Eğitime Farklı Bir Bakış**, TÖV Yayınları, İzmir, 1993.

BRYK, A. - SCHNEIDER, B., **Trust in Schools: A Core Resource for Improvement**, Russell Sage Foundation, New York, 2002.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. - ÇAKMAK K. E. - AKGÜN, E. Ö. - KARADENİZ, Ş. - DEMİREL, F., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

ÇEPNİ, S., **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Akademi Kıtapevi, Trabzon, 2010.

DICKINSON, D. J., “The relation between ratings of teacher performance and student learning”, **Contemporary Educational Psychology**, 15, 1990.

DOĞANAY, A., **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Birinci Baskı, C. Öztürk (Editör), Değerler Eğitimi, Pegem A Yayınları, Ankara, 2006.

GÜNGÖR, E., **Değerler Psikolojisi**, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yay., No: 8, Amsterdam, 1993.

HALSTEAD, J. M. - TAYLOR, M. J., **Values in Education and Education in Values**, Falmer Pres, Bristol- England, 1996.

HALSTEAD, J. M. - TAYLOR, M. J., “Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research”, **Cambridge Journal of Education**, Vol, 30(2), 2000.

KARASU, M. - AKTEPE, V., “Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Bakış Açılıarı”, **8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, Osmaniye Üniversitesi, Eskişehir, 21-23 Mayıs, 2009.

KIZILÇELİK, S., **Sosyoloji Teorileri**, Emre Yayınları, Konya, 1994.

KUÇURADİ, J., **Felsefi Açıdan Eğitim ve Türkiye’de Eğitim**, İstanbul, 1995.

LOVAT, T., “Values Education: The Missing Link in Quality Teaching and Effective Learning”, D. N. Aspin and J. D. Chapman (eds.), **Values Education and Lifelong Learning**, 2007.

MILES, M. B. - HUBERMAN, A. M. **Qualitative dataanalysis**, Sage, Thousand Oaks, CA, 1994.

ÖZENSEL, E. “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1(3), 2003.

ÖZSOY, S., “Değerlere Dayalı Bir Ortam Yaratmak Eşittir Daha İyi Bir Dünya Yaratmak”, **İlk Öğretmen Dergisi**, 14, 2007.

REFSHAUGE, H.A., **Values in NSW Public Schools**, 2004, 12 Haziran 2014 tarihinde www.schools.nsw.edu.au. internet sayfasından elde edilmiştir.

ROBSON, C., **Real World Research**, Blackwell, Oxford, 1999.

SILVERMAN, D., **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook**, Sage, London, 2000.

SUH, B. K. - TRAIGER, J., “Teaching values through elementary social studies and literature curricula”, **Education**, 119(4), 1999.

ŞEN, Ü., **Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yolunda Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

TOKDEMİR, M. A., **Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, 2007.

TURAN, S. - AKTAN, D., “Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(2), 2008.

TÜRNÜKLÜ, A., “Eğitimbilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak için Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması”, **Eğitim ve Bilim**, 26/120, 2001.

YAZICI, K., **Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış**, Türklük Bilimi Araştırmaları, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, 2006.

YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2011.

ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE MÜZE ÇALIŞANI GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA ÇOCUK MÜZESİ KAZANIMLARININ GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ: ANKARA ÇOCUK MÜZESİ ÖRNEĞİ*

Dilek TÜRKAN
Kerim GÜNDOĞDU*****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde ilk defa 2011 yılında kurulan Ankara Çocuk Müzesi'ne ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin ve müze çalışanlarının pedagojik algılarını araştırmaktır. Bu amaçla Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü desteğiyle, bu ilden seçilen bir ortaokuldan öğrenciler, öğretmenler ve veli Ankara Çocuk Müzesi'ni ziyaret etmiştir. Ziyaret öncesinde ve sonrasında öğrencilere çocuk müzesi web sitesinde bulunan müze öğrenme kazanımlarına ilişkin farkındalık anketi uygulanmış ve çocuk müzelerinden beklentilere yönelik olarak görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, müze çalışanlarından yedi öğrenci, ziyarete katılan dört öğretmen ve bir veli ile görüşmeler yapılarak çocuk müzesinin farklı bakış açılarından incelenmesi sağlanmıştır. Bulgulara göre, ziyaret öncesi ve sonrasında öğrenci kazanımlarına yönelik farkındalık anket puanlarından elde edilen ortalama değerler istatistiksel olarak anlamlı görünmese de, öğrencilerin ziyaret sonrası kazanımlara ilişkin puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenler eğitim-öğretimi destekleyici müze çalışmaları konusunda farkındalıkları artırmanın yapılandırıcılıkta önemli bir adım olacağını belirtmişlerdir. Müze çalışanları ise çalıştıkları müzenin sahip oldukları kazanımların okul programlarında

* Bu araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans çalışmasına ait bir dönem projesinden üretilmiştir.

** Okul Müdürü, Öğretmen, Mehmetçik İlkokulu, Mursallı, Germencik-Aydın, dilekturkan35@hotmail.com

*** Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, gundogduk@gmail.com

belirtilen kazanımlara paralel olduğunu; müzenin çocuk gelişimine olumlu etkilerinin bulunduğunu; çocuklar üzerinde eğitsel katkıları olduğunu; çocuk müzelerini ziyaret edenlerin ziyaret öncesi beklentileri ve ziyaret sonrası düşüncelerinin örtüştüğünü gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Çalışmaya katılan veli ise müzenin çocukların bilime olan merakını arttırdığını, dolayısıyla kalıcı öğrenmelerini sağladığını ve bireysel gelişimi artırdığını ifade etmiştir. Bu sonuca göre daha çok öğrencinin çocuk müzeleriyle tanışmalarının sağlanması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Müzesi, Müze Ziyareti, Öğrenci, Öğretmen, Veli, Müze Çalışanı.

CHILDREN MUSEUM ATTAINMENT ACTUALIZATION LEVELS REGARDING STUDENTS, TEACHER AND MUSEUM OFFICERS' VIEWS: ANKARA CHILDREN MUSEUM CASE

ABSTRACT

This study aims to investigate the opinions of students, teachers and museum staff related to The Ankara Children Museum, which was firstly founded in 2011 in Turkey For that purpose, the legal procedures and permissions were completed and with the support of Aydın National Educational Provincial Directorate, the students, teachers and parents that were chosen from a secondary school visited Ankara Children Museum. An attainment awareness survey was applied to the students before and after the museum visit; museum staff were interviewed about the expectations from the children museum. Besides, it was provided to observe from different aspects by making conversations with four teachers and a parent who were accompanied to the museum visit. According to findings, although the mean scores of the students that were obtained through the questionnaire were higher after visiting the museum, the mean scores of before and after the visit were not statistically significant. The teachers indicated an important step by increasing awareness about museum working to support learning-teaching. As to museum personnel; the museum attainment and curriculum of education is paralleled with each other, museum has got positive effect and pedagogical contribution on children and also it is obviously seen the people who visited the children museums before expectations and after thoughts are matched up. The parent indicates that museum increases children curiosity on science therefore permanent learning and personal development can be provided and increased. According to results, it can be offered to meet students with children museums.

Key Words: Children Museum, Museum Visiting, Pupil Teacher, Parent, Museum Personnel.

GİRİŞ

Toplumlara geçmiş yaşantılar hakkında bilgi vermek amacıyla, bu yaşantıların izlerini taşıyan her türlü nesneyi araştıran, toplayan, bakım ve onarımını yaparak, halkın estetik zevkinin artması amacıyla sergileyen müzeler, çağın değişmesiyle birlikte eğitim misyonunu da üstlenmişlerdir. Müzelerin bu misyonu üstlenmeleri ile birlikte oluşan modern müzecilik anlayışı, müzelerin kültürel anlamda bireylerin zenginleşmesini sağlamasının yanında, ziyaretçileri eğlendirme ve öğrenme süreçlerine katkıda bulunması düşüncesini de içermektedir. Müzelerin eğitimde kullanılmasının öneminin vurgulanması, yeni müze türlerinin doğmasına ve tüm müzelerin aynı zamanda birer halk eğitim merkezi gibi algılanmasına yol açmıştır.

Dünyada genç nüfusun hızla artmasıyla anne ve babaların eğitim düzeylerinde de artış yaşanması, kültürel ve sosyal etkinliklere katılma farkındalıkları, günümüz toplumlarında çocuk haklarına olan ilginin de hızla yayılması genç neslin eğitiminde özgün yöntemlerin kullanılması gereğini doğurmuştur. Bu anlayışla dünyanın pek çok ülkesinde, çocuk, genç ve yetişkinlerin yaşantılarına etki eden ve öncelikle sıra dışı yöntemlere başvuran bir eğitimi amaçlayan çocuk müzeleri, bilim, teknoloji ve keşif merkezleri birbiri ardına açılmaya başlamıştır. Bu müzeler çocukların bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile psiko-motor gelişim özelliklerine uygun zengin ve özgür bir uyarıcı çevre olanağı sunmaktadırlar. Bu merkezler uygulamalı eğitim etkinlikleri ve farklı temalarda hazırlanan atölye çalışmaları ile çocukların, deneyerek, oynayarak ve yasayarak öğrenmelerini sağlayarak kalıcı öğrenmenin temellerinin atıldığı ortamlar olarak dikkati çekmektedirler.

Müze

Yunancada “Mouseion”, Latince “Museum” sözcükleri ile tanımlanan müze; Yunan mitolojisinden esinlenerek önce ilham perileri Mousa’ların evi, sonra da bilimler mabedi anlamında kullanılmıştır (Erhat, 1983). Artut, (2001) ise müzeleri tarih, kültür ve doğa varlıkları ile ilgili taşınır, taşınmaz bütün bilimsel, sanatsal belge, eşya, anıt ve kalıntıların korunduğu, saklandığı, sergilendiği yerler olarak tanımlamaktadır.

Müzeler, geçmişten günümüze kadar uzanan insan yaşamını, kültürünü ve onların ortaya koyduğu eserleri bilimsel, teknik ve sanatsal biçimde, yalnızca günümüze yansıtmakla kalmayıp, günümüze olduğu kadar geleceğe de yansıtan kurumlardır. Bu kurumlar, toplumların kültürel-sanatsal yaşamlarında etkin bir eğitim kurumuna dönüştürülebilirler. Uluslararası

Müzeler Konseyi (ICOM) tarafından kabul edilen ve halen de geçerli olan müzeleri sanat, arkeoloji, etnografya, tabiat, bilim ve teknoloji, bölge ve özel amaçlı müzeler olmak üzere yedi farklı grupta toplamaktadır (Gerçek, 1999). Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, günümüzdeki ve gelecekteki kuşakların zevki ve ilgisi için toplanıp, korunması gerekli olan ne kadar obje varsa, o kadar da müze kategorisi olacaktır.

Başaran (1988), müzelerin bugünkü modern anlamda gelişmesinin, 19. yüzyıl sonu, 20. yüzyıl başlarından itibaren Arkeolojinin yaygınlaşması ile mümkün olduğunu ifade etmektedir. Yücel (1999), cumhuriyetin ilanından sonra hızlı bir gelişme sürecine giren Türk müzeciliğinin, Atatürk'ün kurduğu Türk Tarih Kurumu ile birlikte Türk tarihi ve arkeolojisi alanında önemli çalışmalar başlattığını ve bugün sayıları yüzü aşan müzelerimizin 15 tanesinin Atatürk döneminde kurulmuş olduğunu söylemektedir.

Eğitimde Müzelerin Yeri ve Önemi

Son yıllarda büyük gelişme gösteren bilim müzelerinin de eğitimde çok önemli bir rol üstlendikleri görülmektedir. Bu müzeler çocuklara yönelmiş olmakla birlikte, onların kendi başlarına oynayarak, deneyerek öğrenecekleri bölümlere de yer verilmiştir. Bazı bilim müzelerinde ise bilimsel, teknolojik konuların işlendiği bölümler de bulunmaktadır.

Bilim müzelerinin arkeoloji ve etnografya müzelerinden ayrılan, kendilerine özgü bazı özellikleri vardır. Öncelikle bu müzelerdeki objeleri izleyenler yalnızca bakmakla yetinmeyerek onlarla ilişki kurarlar. Nasıl işlediklerini gördükleri gibi onları diledikleri şekilde de harekete geçirirler. Bazen de deneyleri kendi başlarına yaparlar. İstanbul'da bulunan Rahmi Koç Sanayi Müzesi, Türkiye'de bu alanda faaliyet gösteren en önemli müzelerden birisidir (Yılmaz, 1996).

Müze denilince dikkate alınması gereken bir başka nokta da, müzelerin sergileme biçimleri ile kendiliğinden gelen müze ziyaretçileri arasında ister istemez bir ilişkinin doğmuş olmasıdır. Bu ilişki içinde, ziyaretçilerin yaşları ve ilgi alanlarına göre kendiliğinden bir öğrenme durumu oluşmuştur. Ancak geride bıraktığımız 20. yüzyılın içinde, müzeler halka daha da yakınlaşmış, toplumun özellikle de çocukların eğitimine doğrudan hizmet veren bir kurum niteliğine bürünmüştür. Çilenti (1984)'ye göre müzelere yapılacak geziler öğrencilerin, zengin ve anlamlı yaşantılar kazanmalarına yardım etmekte; öğrencilerde dikkatle gözlem yapma becerisini geliş-

tirmekte; kalıcı görsellik sağlamak ve belli bir konuya ya da alana karşı sanatsal bir ilgi ve merak uyandırmaktadır.

Her yaştaki insan için verimli öğrenme ortamı sağlayan müzeler, “müze pedagojisi” konusunda uzman eğitimcilerin rehberliğinde gezilmeli ve değerlendirilmelidir. Belli bir plan çerçevesinde öğretim programları ile bağlantılı olarak yürütülmesi gereken eğitim sürecinde mümkün olduğunca tüm duyu organları işe katılmalı, gözlem ve incelemeler, öğretmenlerin hazırladığı bir soru listesi ile belirlenmiş ürünler üzerinde yoğunlaşmalıdır (Etike, 2000).

Müze eğitimi gezileri randevulu olmalı, öğretmen önceden müzeyi görmeli, bilgilenmeli, gezi ve gözleme en az yarım gün ayırmalı ve bu birkaç hafta sürdürülmelidir. Sürecin sonunda öğrenilenler resim, heykel, afiş, öykü, drama, oyun, şiir vb. yollarla anlatılmalıdır. Müzeler de bu amaçla eğitsel ortam oluşturacak şekilde düzenlenmelidir. Örneğin; müzelerde uygun müzikler çalınmalı, açık ve anlaşılır tanıtım yazıları, afişler, kataloglar hazırlanmalı, video gösterimi, konferans, güncel sergiler, sinema gösterimi ve dramatizasyonlar düzenlenmelidir (Çilenti, 1984; Etike, 2000; Önder, 2006).

Atagök (1985), müzenin geçmişle gelecek arasında bağ kurmayı sağlayan işlevine dikkat çekerek “müze, toplumun bilimsel ve kültürel geçmişini yansıtan ve geleceğini biçimleyecek öğeleri araştıran, toplayan ve koruyan, sergileyen, belgeleyen, yaşatan ve yönlendiren yaygın bir eğitim kurumudur” demektedir. Burada Atagök, aynı zamanda müzenin yaygın eğitim kurumu olduğunun da altını çizmektedir.

Müzenin eğitimsel işlevi artık müze galerilerinde kendiliğinden oluşmaktan çıkmış, müzelerin bünyelerinde oluşturdukları eğitim birimlerinin programları ve müze-okul işbirliğinin sonucu olarak eğitime yaratıcı bir değer katmıştır. Batı ülkelerinde bulunan müzelerin eğitim hizmetlerine bakıldığında, özellikle de çocuklar söz konusu olduğunda, yalnızca müze içindeki etkinliklere bağlı kalmamaktadır. Müzelerin eğitimde önem verdiği anlar, müzenin galerilerinde geçirilen zamanlardır. Ama müzeden yararlanmanın ve öğrenilenin kalıcı olmasını sağlamak için müze gezisinden önce müzenin çocuk eğitimden sorumlu elemanlarının okullara gittiklerini ve çocukları müze gezisine hazırlayan etkinlikleri öğretmenle birlikte okulda uyguladıkları görülmektedir. Böylece çocuklar hem müze ziyaretine hazırlanmış olmaktadırlar hem de müze ziyareti sırasında geçirilen sınırlı saatleri daha verimli geçirme olanağı bulmaktadırlar. Gezi sonrası

ise, müze çocuklara gördüklerini uygulayacakları bir ortam sunarak onları atölye çalışmalarına katmaktadır. Abacı (1996), çocukların yalnızca görmekle kalmadığını, aynı zamanda yaşayarak öğrendiklerini söylemektedir.

Müzeler bu programlarını uygularken değişik yöntemlerden özellikle de sanat eğitimi ve drama yönteminden ağırlıklı olarak yararlanmaktadır. Sanat eğitimi çocukların yaratıcı yanlarını harekete geçirerek öğrenmelerini sağlar. Drama ise, okul çocukları için son derece etkili bir öğretim yöntemidir. Önder'e göre "eğitim amaçlı drama, özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yolu ile sosyal, evrensel ve soyut kavramların, tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirildiği, öğrenildiği bir eğitim tekniğidir" (Önder, 1999).

Dünyada özellikle sanat eğitimi üzerine farklı görüşlerin ortaya çıkmasıyla "müze eğitimi" kavramının ortaya çıktığını görüyoruz. Artut (2001), Müze eğitiminin kuşkusuz en temel amaçlarından birisini, bireylerin kültürel düzeylerinin gelişmesi estetiksel-görsel duyarlılıklarının kazandırılması ve ifade yetilerinin geliştirilmesi şeklinde ifade etmektedir. Müze eğitimi çağdaş sanat eğitiminin giderek büyüyen bir alanı olmuş ve eğitime yönelik yeni işlevler de üstlenmişlerdir. Olayları bütün boyutlarıyla düşünebilmeyi ve değerlendirebilmeyi, çok boyutlu düşünmeyi öğretir (Abacı, 2005; Kırıçoğlu, 1997)

Son yıllarda ABD'de başlayan sonra İngiltere ve Almanya'da gelişen müze pedagojisi, artık bir bilim dalına dönüşmüştür (Yücel,1999). Batı ülkeleri, Almanya ve ABD müzeleri, müze görevlerinin yanı sıra eğitimi de ciddi biçimde üstlenmişlerdir. Almanya'daki müzelerin hemen hepsinde özel dersaneler ve atölyeler bulunmaktadır. Bu atölyelerde anaokulu çocuklarına, gerçeğe yakın arkeolojik objeler verilmekte, onlardan da kil veya hamurla aynısının yapılması istenmektedir. Böylece öğretmenin kontrolü altındaki anaokulu öğrencileri arkeoloji ve sanat tarihi ile çok küçük yaşlarda tanışmaktadırlar. Orta öğrenimde tarih dersleri çoğunlukla müzede arkeolojik bir ortamda yapılmaktadır. Avrupa resim sanatını yansıtan Alman müzelerinde ise herhangi bir tablonun karşısındaki rahat koltuklara oturan öğrenciler, karşısındaki orijinal eserlere bakarak notlarını, kitaplarını okumaktadırlar (İnan,1995).

Müze gezisi öncesinde akademik kazanımlara uygun biçimde hazırlıklara yapılarak, ziyaret sırasında öğrencilerin ziyaretlerini kaydedebilmelerine olanak sağlanmalı ve sonrasında ise bilgilerin daha kalıcı hale getirilmesi için yapılan pekiştirme yapılmalıdır (Abacı, 2003; Abacı, 2008).

Türkiye’de eğitimde müzelerden yararlanma düşüncesi yeni oluşmuş değildir. Ancak bu alandaki çalışmalar yeterli değildir. Türkiye gibi oldukça zengin tarihe sahip toprakları olan ve bu tarihin belgelerini koruyan birçok müzenin bulunduğu bir ülkede, böyle bir olanaktan yararlanmamak büyük kayıptır.

Çocuk Müzelerinin Eğitime Katkısı

Çocuk müzeleri okulun öğrenme yaşantılarının zenginleşmesine katkıda bulunur. Bunun temel nedeni, kültürle ilgili her tür nesneyi barındırmalarıdır. Okulda öğrenilenler daha çok kuramsal boyutta kalmakta ve yaşamla bağlantısı kurulamamaktadır. Çocuk müzeleri, sosyal ve fen bilimleri derslerinin somut örneklerini veya bağlantı kurulabilecek nesnelere içerirler. Okulda öğrenilenler müzedeki nesnelere bağlantılı olarak uygulanır, kuramsal bilgiler dokunulabilir canlı ve kalıcı kılınır. Diğer bir nedeni, çocuk müzelerinde nesnelere yapılan drama, hikaye anlatma, sanat çalışmalarları vb. etkinliklerle öğrencinin aktif hale getirilmesi ve kendi yaşantıları ile bağlantı kurulmasıdır. Öğrenciler, kendilerine aktif olma fırsatı verildiğinde canlanırlar ve yaşantıları ile bağlantı kurulduğunda konuya daha ilgi ile yaklaşırlar. Böylece çocuk müzeleri, nesnelere, yaratıcı düşünceleri harekete geçirerek, öğrencinin belleğinde kalıcı olmasını sağlar.

Çocuk müzeleri, öğrencilerin kaynaşması ve sosyalleşmesi için de ideal mekanlardan biridir. Öğrenciler, çocuk müzelerinde değişik etkinliklerle bir araya gelerek, birbirlerini ve kültürlerini daha yakından tanıma ve kaynaşma fırsatı bulurlar. Böylelikle çocuk müzeleri öğretim programına destek olmanın yanında, toplumsallaşma ve kültürlenme sağlayarak eğitimin genel amaçlarına da hizmet ederler. Çocuk müzeleri, öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanıması için de bir laboratuvar niteliğindedir. Müzede mekanla birlikte sınıftaki ilişkilerin hiyerarşisi de yer değiştirir. Yeni bir ortamda, yeni insanlarla ve kültürlerle tanışmak, çocuğun bakış açısını genişletir. Okulda öğrenmeyi zor bulan bazı öğrenciler, müze ortamında birdenbire ilgili olabilirler. Çünkü müzelerde zeka ve duyu tüm yönleriyle kullanılır (Tezcan Akmehtem, 2015).

Geleneksel öğretim biçimiyle zorluklar yaşayan çocuklar, çocuk müzelerinde yapılan çeşitli etkinliklerle daha kolay öğrenebilirler; müzede çocuk zekasının okul saatleri boyunca kullanılmayan yönleri ve çocuğun fark edilmeyen yetenekleri de ortaya çıkar. Tüm bunlar, çocuk müzelerin eğitimdeki gücünü göstermektedir.

Sonuç olarak, müzelerin eğitime olumlu katkıları gerçeği yinelenmiştir. Ancak müzelerin öğretimde kullanılabilmesi için, müzelerin okulda uygulanan müfredat programı içinde yer alması gerekmektedir. Müzelerin tek tek her öğrenciye ulaşması zordur; ama müze, okullar aracılığı ile öğretime katkıda bulunabilir. Bunu gerçekleştirmek için en iyi yöntem okul ve müzenin işbirliği içinde çalışmasıdır. Pek çok ülkede 1950'lerden beri okullar, müzelerdeki nesnelere öğretim programları ile ilişkili olarak kullanılmaktadırlar. Müzeler eğitime destek olmak amacıyla okullar için ayrı bir hizmet bölümü kurmuşlardır ve okullarla - öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaktadırlar. Türkiye'de bu yöntemi uygulamaya geçirmemiz, çağdaş eğitim ve öğretim için şarttır. Yalnız bu, pek çok kurum ve kişi tarafından sabır, emek harcanması gereken ve belli bir süre isteyen bir işittir.

Dünyada Çocuk Müzeleri

Geleneksel müze kavramından eğitsel ve kültürel gelişmeye katkı ve alternatif öğrenme fırsatları yaratma bakımından ayrılan çocuk müzeleri, katılımcılara çeşitli duyuşal ve hatta dokunsal olanaklar sağlayarak değişik deneyimler yaşatırlar (<http://homes.ieu.edu.tr/~dhasirci/Childrens%20Museum/Brosur.pdf.pdf>). Çocuk kültürüne ilişkin her türlü araç gereçten, sözel kültüre, resim, müzik, drama, dans gibi etkinliklerden deneysel ortamlara kadar çocuklara keşfedecekleri bir başka dünya yaratılmasıdır.

Dünyanın en büyük çocuk müzesi olan Indianapolis Çocuk Müzesi, ABD'nin Indiana eyaletinin Indianapolis şehrinde bulunur. Müze Amerikan Müzeler Birliği bünyesinde faaliyetlerini sürdürmektedir. Toplam 43.933 m² alana sahip beş katlı bina olarak yıllık 1 milyondan fazla ziyaretçiyi ağırlamaktadır. 120.000'den fazla esere sahip olup, bu eserler üç grup halinde sergilenmektedir. Amerikan koleksiyonu, dünya kültür koleksiyonu, dünya doğal koleksiyonudur. Dinozor yaratıklarının simüle edildiği gösteriler, buharlı lokomotifler ve atıklarınca sergilenmektedir. Çünkü müzenin hedefi çocukların ilgisini çekmektir (http://tr.wikipedia.org/wiki/Indiana_polis_%C3%87ocuk_M%C3%BCzesi).

Ülkemizde de dünyadaki çocuk müzelerinden esinlenerek bir adım atılmıydı. Bu yönde başlatılan çalışmalar oldu. 2000 yılında Çocuk Müzeleri Kurma Derneği kuruldu. Çocuk Müzeleri Kurma Derneği 2 Ekim 2000'de çeşitli üniversitelerin öğretim üyeleri, eğitimciler, çocuk kitapları yazarları, yaratıcı drama uzmanları, sanatçılar, çocukla ilgili her şeye gönül vermiş çeşitli mesleklerden üyeler tarafından Ankara'da kuruldu. Merkez Ankara'dadır. İzmir'de temsilciliği vardır. Dernek, Uluslararası Çocuk Mü-

zeleri Derneği'ne de üyedir. Edebiyattan plastik sanatlara kadar tüm sanat dallarına ilişkin çalışmalar, bilimsel düşüncüyü geliştirici ve destekleyici deneysel çalışmalar, hayal gücünü geliştiren yaratıcı drama çalışmaları, el becerilerini geliştirici atölye çalışmaları, gezici müzeler aracılığıyla başka ülkelerin çocuk kültürünü tanıma, çeşitli el sanatı ustalarıyla tanışma ve onlarla birlikte öğrenme fırsatı, kitap, oyuncak ve değerli çocuk kültürü objelerini toplama ve sergileme, çevre ve doğayı koruma bilincini oluşturacak çalışmalar, okullarla işbirliği içinde okul dışı etkinlikleri planlama ve uygulama hedeflenen etkinlikler arasında sayılabilmektedir.

Dokunarak, bozarak, paylaşarak, yeniden yaparak ve “ekip bilinci” ni kavrayarak eğitilmek, dünya çocuklarının olduğu kadar ülkemiz çocuklarının da hakkıdır. Türkiye’de çocuk müzeleri Türk toplumunda yitip gitmekte olan, çocuk oyunları, oyuncaklar, özgün masallar, atışmalar, maniler, deyiş ve deyimler, beslenme ve giyimle ilgili örnekleri gibi çocuk kültürüne ilişkin çeşitli değerleri canlandırıp tanıtmayı ve yaşatmayı amaçlar. Zengin çocuk kültürüne sahip olan ülkemizde geleneksel değerlerin küreselleşmeye teslim olmaya başladığını görüyoruz. Her yıl, her gün hızla yitip gitmekte olan bu değerler ki; çocuk oyun ve oyuncakları, yöresel masal, mani, atışma, giyim, beslenme kısaca geleneksel çocuk kültürüne ait tüm bilgi, belge ve objeyi canlı bir biçimde tanımak ve yaşatmak böyle bir müzenin Türkiye’de de kurulması için yeterli gerekçelerdi (<http://homes.ieu.edu.tr/~dhasirci/Childrens%20Museum/Brosur.pdf.pdf>).

Ankara Çocuk Müzesi

Kültür ve Turizm Bakanlığının oluru ile “Ankara Çocuk Müzesi” adı altında Türkiye’nin ilk çocuk müzesi statüsünü alan müze, öğrenme aşkına değer veren nesiller yetiştirme heyecanı ile kurulmuştur. “Uluslararası Ellerim İşliyor! (The Hands On International!) organizasyonuna üye olan müzede son yıllarda dünyada yaygın bir öğretim yaklaşımı olan “Ellerim İşliyor! (hands-on)” öğretimi de uygulanmaktadır. Etkinliklerde, öğrencilerin araç-gereç kullanarak fiziksel olarak aktif olmaları ve deney sonuçlarını bilimsel teorilerle nasıl açıklayabilecekleri konusunda eleştirel tartışmalara katılarak zihinsel olarak da aktif olmaları sağlanacaktır. Müze çocuklara ve ailelere sorgulayıcı araştırma olanakları, bilim, sanat ve toplumla ilgili eğlenceli oyunlar, ilham verici sergiler ve çocukların bireysel farklılıklarına göre çeşitli keşfetme etkinliklerini içeren programlar sunarak, çocukların merak duygularını ateşleyip hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Böylece her yaştaki çocuğa yeni-

likçi öğrenme ortamları sunarak onların potansiyellerini açığa çıkarmalarını sağlanabilecektir (www.ankaracocukmuzesi.com).

Araştırmanın Önemi

İlgili alan yazından görülüşü gibi çocuk müzelerinin bireylerin gelişiminde olumlu yönde katkı sağladığı bir gerçektir. Bu müze ve merkezlerin dünyadaki hızlı artışına kıyasla, Türkiye’de tek bir çocuk müzesi bulunması ve çocuk ve genç nüfusun yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda mevcut bilim, teknoloji ve keşif merkezlerinin sayısının yetersiz kalması dikkat çekicidir. Çocuk müzeleri bilim, sanat, gündelik yaşam ve teknoloji gibi konularda etkileşimli müze sergileri, dokun-yap etkinlikleri ve ziyaretçi katımlı müze programları düzenleyerek çocuk, genç ve hatta yetişkinlerin öğrenme süreçlerine etki eden, sosyalleşmelerini sağlayan ve yaratıcı potansiyellerini artıran eğitim ve kültür kurumlarıdır. Dünyada çok sayıda çocuk müzesi ile bilim, teknoloji ve keşif merkezi bulunmasından yola çıkılarak, gerçek yaşam dünyasından aktif öğrenen bireylere sunulması gereken imkanlardan biri de müzelerin kullanımının sıklığını arttırmaktır. Çocuk müzelerinin eğitim ve öğretime katkıları konusunda yurtdışında birçok araştırma yapılmıştır ve incelenen araştırmalar önemli ölçüde rol oynadığını göstermektedir.

Bu nedenle, sayıları hızla artan ve çocuk, genç ve yetişkinlerin zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimine olumlu katkılar sağlayan bu öğrenme merkezlerinin öğretim programlarındaki hangi kazanımlara hizmet ettiğinin araştırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ülkemizde tek çocuk müzesi olması bakımından önemli görülen Ankara Çocuk Müzesini ziyaret eden bir grup ortaokul öğrencisi, öğretmenleri ve çocuk müzesi çalışanlarının çocuk müzelerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Çocuk müzelerinin kazanımlarına ilişkin öğrencilerin ziyaret öncesi ve sonrasına ait görüşleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çocuk müzelerine ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin, müze çalışanlarının ve velilerin ziyaret öncesi ve sonrasına ait görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel yöntemler yanında, nitel araştırma yöntemlerinden de faydalanılmıştır. Bu yönüyle çalışmanın modeli karma araştırma modeli olarak görülebilir. Araştırmanın ilk bölümünde, gerçek anlamda bir deneme modeli olmayan, ancak gelişigüzel seçilmiş bir gruba hem deney öncesi hem de deney sonrası bağımsız değişken uygulanmıştır. Bu tür araştırmalarda temel sayıltı, “X” bağımsız değişkeninin etkisiyle grubun son test puanlarının (O_2), ön test puanlarından (O_1) daha fazla olduğudur (Büyüköz-türk, Ş. Kaptan, 1991; Sönmez ve Alacapınar, 2011; Tanrıoğen, 2012). Bu bağlamda, araştırma kapsamında yapılan bir günlük çocuk müzesi ziyareti ve eğitiminin öğrencilerin çocuk müzesinin öğrencilere kazandırmak istediği kazanımlar üzerindeki etkisinin ne olduğu, bu araştırmanın konusudur. Tek grup öntest-sontest desen şu şekilde gösterilebilir:

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O_1	X	O_2

Bunun yanında, çocuk müzesi çalışanları, ziyarete katılan öğretmenler ve bir veli ile yapılan görüşmelere ek olarak müze ziyareti sonrasına ilişkin elde edilen öğrenci günlükleri ise araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Aydın il merkezinde bulunan orta seviyede sosyo-ekonomik düzeye sahip yerleşim birimindeki bir ortaokulda okuyan öğrenciler ($N=39$) bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ayrıca çocuk müzesi ziyaretine katılan dört öğretmen ve bir veli ile yedi çocuk müzesi çalışanı bu araştırmanın katılımcıları arasındadır.

Verilerin Toplanması

Yapılan literatür taraması ve kişisel deneyimlere bağlı kalarak dünyada örnekleri bulunan ve Türkiye’de tek örneği olan Ankara Çocuk Müzesi’nin çalışılması kararlaştırılmıştır. Ankara Çocuk Müzesi ile elektronik ortamında ve telefon aracılığıyla gerekli görüşmeler yapılarak, Aydın ilinden bir katılımcı grubuyla ziyarete gidilebilmesi hususunda gerekli resmi izinler alın-

mıştır. Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek, çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımcı grubun oluşturulması için destek sağlanmıştır. Aydın il merkezindeki bir devlet ortaokulunda bulunan farklı sınıflardan 39 öğrenci gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Oluşturulan grup ile alınan valilik izni doğrultusunda Ankara Çocuk Müzesi'ne 1 günlük gezi düzenlenmiştir. Araştırma ekibi; çocuk müzesi okul programları kazanımlarına bağlı olarak anket ve açık uçlu sorular hazırlamışlardır.

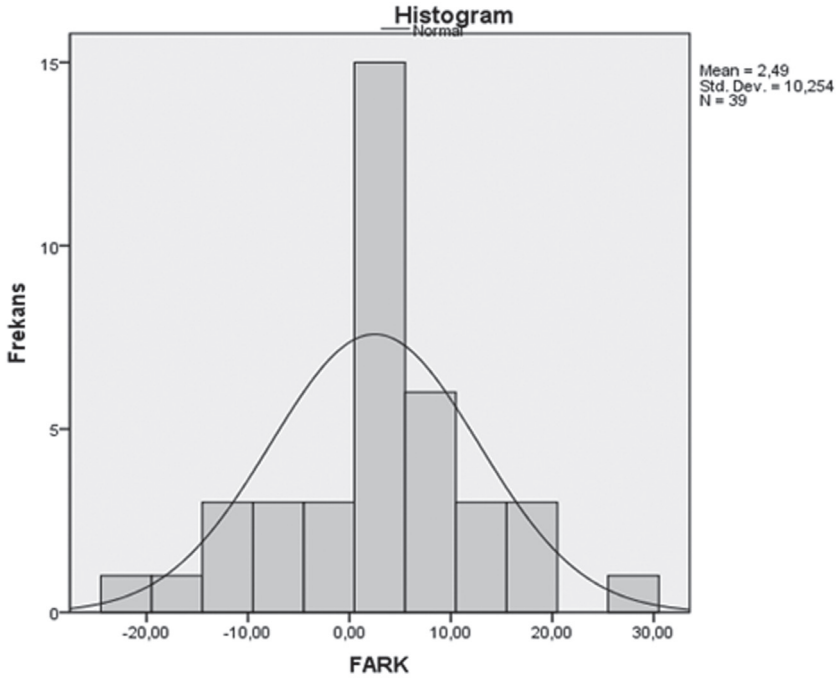
Çalışma grubuna çocuk müzesi ziyaretleri öncesi ve sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmış ve açık uçlu sorular ile görüşmeler yapılmıştır. Müze ziyareti sonrasında duygu, düşünce ve hissettikleri hususunda günlük tutmaları istenmiştir. Ziyaret sırasında çalışma grubunun katılımlarına ilişkin fotoğraf çekimleri yapılmıştır.

Bu araştırma; eğitim programları ve öğretimi yüksek lisans öğrencisi ve aynı zamanda sınıf öğretmeni olan araştırmacı ve araştırma yöneticisi işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde, sürecinde ve sonrasında araştırma yöneticisi tarafından bilgilendirme, çeşitlendirme ve dönüt konusunda verdiği destek ile tutarlılık sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerden; öğrencilere çocuk müzesi ziyareti öncesi ve sonrasında uygulanan anket kazanım değerleri SPSS'e girilerek nicel analize tabi tutulmuştur. Nicel analizlerin çözümlenmesinde istatistiksel tekniklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; öğrencilerin ziyaret öncesi ve sonrası görüşleri arasındaki farkların belirlenmesinde ise bağımlı gruplar t-testi (paired sample t-test) testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS- Windows 15 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin normalliğinin testi için Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda 0.05 anlamlılık düzeyine göre verilerin normal dağıldığı görülmektedir.



Grafik 1. Normal dağılım tablosu

Öğrencilerle, veli ve öğretmenlerle çocuk müzesi ziyareti öncesi ve sonrasında yapılan görüşmeler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin barındırdığı çeşitli cümleler, paragraflar, kodlamaya tabi tutulmuş, çeşitli ana kavramlar ortaya çıkarılmış ve tüm bunların sonucunda da farklı noktalara ulaşılmıştır. Ziyaret sırasında çocuk müzeleri çalışanlarıyla yapılan görüşmeler ve ziyaret sonrasında öğrencilerin tuttukları günlükler ile betimsel analiz de yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çocuk müzelerini ziyaret öncesinde ve sonrasında araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine dayalı bulgular yer almaktadır.

Öğrencilerin Çocuk Müzesi Ziyareti Öncesi Kazanım Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda “Ortaokul öğrencilerinin çocuk müzelerinin kazanımlarına ilişkin ziyaret öncesi ve sonrasına

ait görüşleri anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Araştırmada öncelikle öğrencilerin çocuk müzesi ziyareti öncesi ve sonrası kazanım farkındalıklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizlere ilişkin bulgulara Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Çocuk Müzesi Ziyareti Öncesi Kazanım Farkındalıkları ve Ziyaret Sonrası Kazanım Farkındalıkları İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

	Ziyaret öncesi		Ziyaret sonrası	
	X	SS	X	SS
1-Hayvanları tanım	2,72	,511	2,95	,224
2-Hayvan sevgisine sahibim.	2,72	,605	2,75	,549
3-Nesli tükenmekte olan hayvanları biliyorum.	2,38	,674	2,47	,601
4-Doğayı koruma bilincindeyim.	2,77	,427	2,88	,410
5-Çocuk müzesinde bulunan beş dinozoru tanıyorum.	1,36	,628	1,93	,775
6-Dinozorların neslinin nasıl tükendiği hakkında bilgi sahibiyim.	1,95	,888	2,31	,833
7-Paleontolojiyi (fossil bilimini) biliyorum.	1,88	,864	1,98	,811
8-Fosilleri ve diğer tarihi kalıntıları koruma bilincine sahibim.	2,47	,643	2,47	,720
9-Çiftlik yaşamını ve çiftlik hayvanları hakkında bilgi sahibiyim.	2,80	,470	2,70	,614
10-Ahırda, ağılda ve kümeste yaşayan hayvanları ayırt ederim.	2,85	,432	2,80	,470
11-Tarım, hayvancılık ve arıcılık konularında fikir sahibiyim.	2,44	,681	2,72	,560
12-Mevsimleri ayırt ediyorum.	2,93	,355	2,85	,432
13-Yaratıcılığımı kullanarak nesneleri amacımın dışında kullanabilirim.	2,54	,601	2,59	,638
14-Mevsimlerin insana psikolojisine ve biyolojisine etkisini bilirim.	2,39	,748	2,39	,782
15-Denizcilik ve denizcilik meslekleri hakkında bilgi sahibiyim.	2,08	,740	2,49	,684
16-Tarihteki ünlü denizciler hakkında bilgim vardır.	1,88	,833	2,16	,813

17-Korsanlık hakkında bilgi sahibiyim.	2,31	,767	2,39	,782
18-Denize ve deniz canlılarına karşı ilgiliyim.	2,52	,684	2,49	,644
19-Zihinsel ve psiko motor becerilerim gelişmiş düzeydedir.	2,44	,719	2,62	,674
20-İş bölümü ve takım çalışması yapmanın önemini bilirim.	2,90	,308	2,83	,452
21-İş güvenliğinin önemini biliyorum.	2,90	,308	2,80	,470
22-Geri dönüşüm konusunda duyarlıyım.	2,67	,622	2,67	,622
23-Trafikte bilinçli ve duyarlı olma sorumluluğundayım.	2,83	,389	2,77	,584
24-Anne karnındaki bebeğin gelişimini biliyorum.	2,80	,470	2,65	,585
25-Beş duyu organının işlevlerini biliyorum.	2,83	,452	2,83	,507
26-Bedenimi tanıyorum.	2,88	,410	2,85	,432
27-Bilinçli alış-veriş yapma davranışına sahibim.	2,72	,560	2,75	,595
28-Seslerin oluşumu hakkında bilgi sahibiyim.	2,65	,628	2,65	,628
29-Medya ile ilgili meslek gruplarını tanırım.	2,62	,544	2,67	,578
30-Toplum içinde söz alabilme ve sunum yapabilme özgüvenine sahibim.	2,57	,599	2,70	,521
31-Televizyonu ve diğer yayın organların faydalı kullanmanın önemini farkındayım.	2,72	,456	2,80	,523
32-Suyun yaşamımızdaki önemini biliyorum.	2,88	,410	2,95	,224
33-Suyun bilinçsizce tüketilmesinin zararları hakkında farkındalıklarım vardır.	2,75	,549	2,88	,410
34-Su kirliliğinin doğaya ve insan yaşamına etkileri hakkında bilgi sahibiyim.	2,83	,389	2,75	,443

Öğrencilerin çocuk müzesi ziyareti öncesi ve sonrasında kazanım farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bağımlı gruplar t-testi (paired sample t-test) yapılmış ve yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3.2’te verilmiştir.

Tablo 3. Çocuk müzesinin kazanımlarına ilişkin öğrencilerin ziyaret öncesi ve sonrasına ait görüşlerine ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Ziyaret Öncesi	39	86,820	8,184	38	-2,234	,031*
Ziyaret Sonrası	39	90,230	9,585			

*p<.05

Tablo 3.2 incelendiğinde, öğrencilerin çocuk müzesi ziyareti öncesi ve sonrasındaki kazanım farkındalıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(39) = -2,234, p < .05$]. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin çocuk müzesi ziyareti sonrasında kazanım farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin ziyaret öncesi kazanım farkındalıklarına ilişkin görüşlerinden daha anlamlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, Velinin, Çocuk Müzesi Çalışanlarının ve Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilerin Çocuk Müzesi Ziyaretleri Öncesi ve Sonrası Görüşleri

Çocuk müzesini ziyaret öncesinde öğrenciler ile yapılan bireysel görüşmelerde beklentilerin çeşitli sıfatlar ağırlıklı olmak üzere belirtildiği gözlenmiştir. Çocuk Müzesi ziyareti öncesinde öğrencilerden 3 öğrenci tarihi eser, 3 öğrenci eğlendirici şeyler, 6 öğrenci güzel şeyler, 2 öğrenci ilgi çekici icat, 1 öğrenci oyuncak, 5 öğrenci farklı ve değişik yapılar, 7 öğrenci güzel yerler, 1 öğrenci hayal gücüne dayalı ortam, 2 öğrenci çocuklara yönelik, 1 öğrenci ilgi çekici, 1 öğrenci bilim müzesi, 1 öğrenci bitkiler ve hayvanlar, 3 öğrenci fosil, 1 öğrenci oyunlar, 2 öğrenci bilgi verici ve 1 öğrenci de meraklandırıcı bir ortam görme beklentisi içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin çocuk müzesinin bilişsel ve duyuşsal özellikleri geliştirici niteliklere sahip olduğu beklentisi içinde oldukları söylenebilir.

Çocuk müzelerinin diğer müzelerden farklılıkları konusundaki ziyaret öncesinde öğrencilerden; 3 öğrenci tarihi çeşitlilikler, 3 öğrenci tarihi eserler, 14 öğrenci çocukça şeyler, 1 öğrenci bilim ve teknoloji, 1 öğrenci güzel olması, 1 öğrenci tarihi oyuncaklar, 2 öğrenci oyuncaklar, 8 öğrenci farklı yapılar, 3 öğrenci müzeden daha büyük ve gelişmiş olması, 1 öğrenci tarihi eser dışında şeyler, 1 öğrenci çocuk oyunları, 1 öğrenci ilgi çekici olması şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Çocuk müzesi ziyareti sonrasında en çok hoşlarına giden müze bölümleri konusunda 7 öğrenci adli tıp, 4 öğrenci deney odası, 1 öğrenci yer çekimi, 5 öğrenci aynalar, 3 öğrenci akvaryum, 5 öğrenci uzay bilim, 6 öğrenci ay yürüyüşü, 4 öğrenci çılglık odası, 1 öğrenci mağara, 1 öğrenci ambulans ve 2 öğrenci de olay yeri inceleme.

Çocuk müzesi ziyareti sonrası 14 öğrencinin en az hoşuna giden yer olmadığını belirlemekle birlikte; 1 öğrenci küçük çocuk alanlarının, 2 öğrenci akvaryumun, 4 öğrenci ambulansın, 1 öğrenci odaların, 1 öğrenci hastanenin, 1 öğrenci çılglık odasının, 3 öğrenci trafik odasının, 2 öğrenci karaokenin, 2 öğrenci aynalı odanın, 5 öğrenci ses odasının, 2 öğrenci deney odasının ve 1 öğrenci de dış odasının en az hoşlarına giden bölümler olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çocuk müzesi hakkındaki önerileri; 1 öğrencinin daha çok ilgi çekici ve daha çok aktivite olması, 3 öğrencinin renklilik, 1 öğrencinin yaşa uygunluk, 1 öğrencinin görsellik, 1 öğrencinin daha çok ve değişik eşya, 2 öğrencinin canlılık, 3 öğrencinin dinazor fosili konması; 5 öğrencinin çeşitlilik, 1 öğrencinin aynalı odanın daha iyi olması, 1 öğrencinin büyük yaş seviyesine uygun alanların artırılması, 1 öğrencinin de astronomi ile ilgili materyallerin artırılması konusunda olmuştur. Bunun dışında kalan 19 öğrenci için her şey gayet güzel olarak belirtilmiş ve herhangi bir önerileri olmamıştır.

Öğrencilerin Çocuk Müzesi Ziyaretleri Sonrasındaki Yansıtıcı Günlüklerine İlişkin Bulgular

39 öğrencilik öğrenci grubu çocuk müzesinin tüm keşif alanlarını ziyaret etmiş, atölye çalışmalarında ise katılımcılar iki gruba ayrılarak çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Günlüklerde; 19 öğrencinin katıldığı Her Yerde Bilim, Adli Tıp ve Genom Atölyesine katılan öğrencilerden 15 tanesi atölye çalışmalarından bahsetmiş, 4 tanesi sadece keşif alanlarına değinmiştir. Atölye etkinlikleri olarak; olay yeri inceleme, fen bilimleri bilgileri, deneyler, parmak izi, kan tahlili, kan grupları, cinayet araştırmaları, mikroskop çalışmaları, DNA bilgisi ve doku örneği çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir.

20 öğrencinin katıldığı Astronomi ve Uzay Atölyesinde bulunan öğrencilerden tutmuş oldukları günlüklerde; 14 tanesi atölye çalışmalarından bahsetmiş, 6 tanesi sadece keşif alanlarına değinmiştir. Atölye etkinlikleri olarak; astronom eşliğinde bilgilenme, ay yürüyüşü, gezegenler, patlamalar,

uzay bilgisi, yıldızlar, ışın, evren, astronotlar, yer çekimi çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tüm bu atölye çalışmaları sayesinde daha önceden öğrendikleri ama unutulmuş bilgileri yeniden hatırladıklarını, sorularla, farklı etkinliklerle öğrenerek öğrendiklerini ve daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm öğrencilerin günlüklerinde, 10 öğrencinin sadece keşif alanlarına değindikleri tespit edilmiştir. Keşif alanlarında; etkinliklere katılarak, özgürce, kendilerini ifade edebildiklerini, oyunlarla, eğlenceli bir şekilde bilgiler edindiklerini ifade etmişlerdir.

Tüm öğrencilerin ortak buldukları nokta; bir daha tekrar çocuk müzesini ziyaret edebilmek, herkesin böyle bir müzeyi ziyaret edebilme şansının olması temennisi ve böyle bir müzenin sadece Ankara’da değil, diğer illerde de bulunması yönünde olmuştur. Ayrıca öğrenciler, Aydın’dan bu araştırma kapsamında gelerek çocuk müzesi ile tanıştıkları ve ziyaret edebildikleri için kendilerini çok şanslı hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Çocuk Müzesi’ne İlişkin Ziyaretleri Öncesi ve Sonrası Görüşleri

Öğretmenler, daha önce çocuk müzesini hiç duymadıklarını ve hakkında bilgi sahibi de olmadıklarını belirtmişlerdir. Beklentilerini, farklı kültürlere ait çocuk oyuncakları, kıyafetleri, çocukların yapmış oldukları etkinlikler, çalışmalar, çocuklara ait ilk buluşlar şeklinde ifade etmişlerdir.

Bildiğimiz müzelerden farklı olarak; çocukların yaptığı çalışmalar ve etkinlikler olması, çocuklara yönelik bilimsel veriler bulunması, uygulama yapabildikleri bir düzen içerisinde çalışmaların sürdürülmesi şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin ziyaret sonrası görüşleri değerlendirildiğinde, çocuk müzelerinin, öğrencilere kendilerini farklı fiziksel ortamlarda farklı hissetmelerini sağlayarak, bilimsel konulara ilgilerinin artması, yapılan uygulamaları göremeleri açısından eğitsel katkıları olduğu yönünde olmuştur. Ayrıca çalışma alanlarını detaylı olarak incelemeleri öğrenmede farkındalık yaratacağı için çocukların gelişimlerine de büyük katkı sağlayacağı söylenebilmektedir. Bilimsel düşünme yeteneklerinin de önemli ölçüde gelişme göstermesi beklenmektedir.

Öğretmenlerden çocuk müzesini ziyaret öncesi beklentileri ile ziyaret sonrası düşüncelerini karşılaştırmaları istendiğinde; beklentilerinden çok

daha fazla içerikte ve çok daha güzel bir müze olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden biri, bazı etkinlik alanlarının yaşça daha küçük çocuklar için daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Bir başka öğretmen de; güzel uygulamaların yapıldığı, çok güzel çalışma alanlarının bulunduğu çocuk müzesinde, yaş grubu olarak öğrencilerimizin uygulama yapabildikleri alanların sınırlı olduğu şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Öğretmenlere hayallerindeki çocuk müzeleri sorulduğunda; çocuk müzelerinin ilginç deney düzeneklerini içermesi gerektiği, öğrencilere bu düzenekleri uygulama alanları oluşturulmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere çocuk müzesinin, eğitim programında müze bilgisi kazanımlarına, katkısının olup olmadığı sorulmuştur. Kesinlikle çok katkısının olacağını söyleyen öğretmenlerin yanı sıra farklı bir görüşü olan öğretmen de bulunmaktadır. Düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Açıkçası müze kavramıyla ilgili fazla söylenecek bir şey yoktu. Müze ifadesi doğru değil çünkü farklı düşünceler içindeydik.”

Velinin Çocuk Müzesi Ziyareti Öncesi ve Sonrası Görüşleri

Katılımcı veli çocuk müzesi ziyareti öncesinde; çocuk müzesini daha önce hiç duymadığını, ilk defa gezi yapılan okulumuzdan duyduğunu, çocuklarla ilgili materyaller bulmayı umduğunu ifade etmiştir. Bildiğimiz bir müzeden farklılıklar olarak daha görsel olmasını, uygulamaya dönük bilimsel araçlar beklediği görüşünü öne sürmüştür. Aynı velinin çocuk müzesi ziyareti sonrasındaki görüşleri alındığında, çocukların aktif olarak uygulama alanlarına katıldıklarını, dolayısıyla bilime olan meraklarının arttığını, beklentilerini karşıladığını ve daha farklı bir çocuk müzesi hayal edemediğini, eğitim programlarında çocukların kazanım edinmelerine kesinlikle katkısının olacağını belirtmektedir.

Çocuk Müzelerinin Geliştirilebilmesine Yönelik Müze Çalışanlarının Önerileri

Müze çalışanlarına çocuk müzelerinin geliştirilebilmesi için önerileri sorulduğunda, çalışanlardan biri:

“Daima güncel konular takip edilmeli. Çocukların bilişsel düzeyi dikkate alınarak interaktif öğrenme alanları günlük yaşamla birleştirilip uygun meknlara dönüştürülmelidir.”

şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Başka bir çalışan da görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Dünya’daki örneklere baktığımızda müzelerin kar amacı gütmeyen kurumlar olduğunu biliyoruz. Gelişmiş ülkelerde özel müzeciliğin payı %1 oranında görünmektedir. Dolayısıyla müzelere devlet desteğinin mutlaka verilmesi gerekir. Özellikle yerel yönetimlerin desteğiyle çocuk müzeleri kurulmalı, özel girişimciler devlet desteğiyle desteklenerek özendirilmelidir.”

Diğer çalışanlar da bu öneriye ilave olarak; müzenin toplumun her kesimine ulaşabilmesi gerektiğini, devlet ve yerel yönetimlerin çocuk müzesi kavramına yönelmelerinin ve desteklemelerinin, büyük şirketlerin sponsorluğu, okul tanıtımları, eğitimci istihdamı ve toplumun çocuk müzeleri hakkında bilgilendirilmesinin çocuk müzelerinin gelişimine olumlu katkı sağlayacağı yönünde olmuştur.

Çalışanlar, müzenin hedeflediği kazanımlara ulaşılma konusunda kesinlikle katkısının olduğunu ve çocukların müzelere olan ilgisinin ve bilgisinin bu kazanımlar doğrultusunda arttığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir çalışan çocuk müzesinin önemini şu şekilde vurgulanmıştır;

“Çocuk müzesinin katkısının çok olduğunu söyleyebilirim, çünkü derslere destek veren eğitim programımız bulunmaktadır. Öte yandan bilimsel bilgiler değil müzeolojik bilgiler de verilmektedir. Ankara Çocuk Müzesi müzenin sevdirilmesi, çocuklarda müze fikri oluşumunda büyük bir misyona sahiptir.”

Ayrıca çalışanlar, çocukların gözünde çocuk müzelerinin genelde müze kavramından uzak olduğunu vurgulamaktadır. Ancak müze bilgisinin mevcut olduğunu, sadece müze kavramını, öncesini, sonrasını, sırasını, mini müze içinde gösterilebilir kıldığını yani müze içinde müze bilgisi kazandırdıklarını belirtiyorlar. Bir başka çalışanın görüşüyle çocuk müzesi şu şekilde ifade edilmektedir:

“Çocuk müzeleri müzecilik anlayışı bakımından diğer müzelerden ayrılmaktadır. Çocuklar, diğer müzeleri ziyaret ederken ön kapıdan girip, diğer kapıdan çıkarken, çocuk müzelerinde objelerle iletişime girerek, belli bir eğitim programı çerçevesinde, bir eğitimci eşliğinde eğitim alıyorlar. Böylece farklı bir müzecilik anlayışı çerçevesinde müze bilgisi kazanımları olumlu katkı sağlıyor.”

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Batı toplumlarında müzeler, topluma karşı sorumluluklarının bilincine varıp sahip oldukları koleksiyonları daha iyi kavratmak için yaygın eğitim kurumu gibi çalışmaya başlamışlardır. Bunun sonucu olarak halk için ve özellikle de çocuklar için eğitim programları oluşturmuşlardır. Gelişmekte olan ülkeler sınıfında yer alan Türkiye, çocuk ve genç nüfusun ülke nüfusuna oranı göz önünde bulundurulduğunda yeterli miktarda bilim, keşif ve teknoloji merkezine sahip değildir. Çünkü bilgi edinmeyi özendirmek, bilgilenmeyi ve bilgilendirmeyi yaşamın önemli bir parçası haline getirmek ve bilgiye nasıl ulaşılacağına yollarını çocuğa göstermek çocuk müzesi ile bilim merkezinin öncelikli amaçlarıdır.

Dünyadaki örnekleriyle çocukların hizmetinde bulunan çocuk müzeleri, eğitim sorunlarıyla mücadele eden Türkiye’de çocuk kültürü ve çocuklukla ilgili unsurların araştırılmasını destekleyerek çocuğa verilen değerin artmasını sağlayacaktır. Çocuk müzeleri, günümüzde çocuk haklarına ilginin artması, çocuk nüfusunun artışı, toplumsal yapıda yaşanan değişiklikler, aile yapısının değişmesi, yeni eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi, resmi eğitim ve öğretim sistemini destekleyecek yeni yaklaşımlara gerek duyulması, kaliteli serbest zaman geçirme bilincinin yaygınlaşması, çocuklar için güvenli ve ulaşılabilir ortamlar yaratılması isteği, ve müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılması anlayışının yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkmaktadır.

Çocuk müzeleri, öğrencilerin sadece gezip göreceği yerler değil, aileleri ve öğretmenleri ile birlikte pek çok şey öğrenmelerini sağlayan bir ortam olduğu için günümüzde okul eğitimini tamamlayıcı nitelikte yeni öğrenme merkezleri olarak da önemlidir. Bireyin aktif, kendi kendini yöneten, çok boyutlu öğrenme yöntemleri sağlayan çocuk müzelerinin, okullarla işbirliği yaparak, farklı okul çağındaki tüm öğrencileri önceden belirlenmiş tarihlerde, çeşitli oyunlarla süslenen açıklamalı, tartışmalı, rehberli, gezi ve atölye çalışmalarının yapıldığı müze günleri düzenleyerek çocukların geçmişle tanışmaları; öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri, öğrenmelerinde kalıcılığı sağlamaları hedeflenmiştir. Eğitim-öğretimde esas olan, elden geldiğince fazla duyu organını harekete geçirmek, onları aktif hale getirmektir. Dersler ve konular bir yaşantı haline getirilirse, silinmez bir biçimde algılanıp öğrenilir ve iyice özümсенir.

Çocuk müzeleri, ne tabiat tarihi müzeleri gibi sadece doğa tarihi numunelerinden, ne de sadece çocukluğu en iyi yansıtan nesnelere olduğu

düşünülen oyuncaklardan oluşurlar. Bu müzeler, bilim, sanat, tarih, arkeoloji, sağlık bilim, teknoloji ve ulusal benlik gibi unsurların çocukta oluşması için onların duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen ortamlardır. Türkiye’de eğitimin içinde bulunduğu sorunlar ve müzelerin birer eğitim ortamı olarak kullanılması bilincinin istenilen düzeye ulaşmadığı da göz önünde bulundurulduğunda; çocuk, genç ve yetişkinleri düşünmeye, sorgulamaya, analiz etmeye, tartışmaya ve uygulama yapmaya yönlendirecek ve kendilerini, doğayı ve çevreyi tanımalarını, araştırma isteği ve alışkanlığı kazanmalarını, yaratıcılıklarını artırmalarını ve imgeleme geliştirmelerini sağlayacak bir yaşam boyu öğrenme ortamı olan çocuk müzelerinin önemli bir gereksinme olduğu kolayca anlaşılacaktır.

Çocuk müzeleri ziyaretçilerine sergi nesnesiyle temas olanağı sunan ve çocukların aileleriyle birlikte oyun yoluyla öğrendikleri ve eğlenceli bir müze yaşantısı edindikleri sıradışı mekanlar olarak tasarlanırlar. Bu mekanlar aynı zamanda çocuğun davranışı, istekleri ve algılayış biçimine göre şekillendirilirler. Bu müzelerde diğer müzelerden farklı olarak, en önemli amaç insanların eğitim süreçlerini etkilemektir. Bu nedenle tasarlanan sergi ve etkinliklerde resmi eğitim kurumlarında görüldüğü gibi tek yönlü veri aktarımı yoktur, öğrenme çok yönlüdür ve organize edilmiştir, kontrollüdür. Çocuk müzelerini diğer müzelerden ayıran farklardan biri de, insanların eğitim sürecini etkilemenin yanında, dünün, bugünün ve geleceğin çocuklarını bir araya getiren bir öğrenme ortamı özelliği taşımalarıdır. Bu nedenle eğitimin kapılarını farklı yaş gruplarına aynı anda açan çocuk müzeleri aynı zamanda, okullaşma oranının düşük olduğu, öğrenme ortamlarının yetersiz kaldığı ve çocukların eğitimlerini bırakıp çalışmak zorunda kaldığı ülkemizde eğitim sisteminin desteklenmesinde önemli rol üstleneceklerdir.

Çocuklarımızın okullarıyla ya da anne ve babalarıyla birçok geziye katıldığını düşündüğümüzde; Şüphesiz ki her gezi onlar için yeni dünyaların keşfidir. Çocuk müzeleri gezilerinde çocuklar:

- Öğrendikleri bilgileri tekrar etme fırsatı bulurlar.
- Katılacakları etkinlikler ile bilgilerini geliştirme yollarını öğrenirler. Bu bilgileri kitap bilgileriyle karşılaştırma fırsatı kazanırlar.
- Ön öğrenmeleriyle ilişki kurma fırsatı edinirler. Sonraki öğrenmeleri için zemin hazırlamış olurlar.
- Günlük yaşamda kullanabilecekleri bilgileri edinerek; bildikleriyle benzerliklerini ve farklılıklarını, düşünme güçlerini geliştirerek karşılaştırma yapabilirler.

- Gelişimin ve değişimin kaçınılmaz olduğunu öğrenirler.
- Olayları bütün boyutlarıyla düşünmeyi ve değerlendirmeyi öğrenirler.

Renkli, canlı ve dinamik müze sergileriyle, çocuk ve gençlerin estetik zevklerinde artış gerçekleşecek, düşünmeye, yaratmaya ve denemeye yönlendiren bu sergiler yoluyla ziyaretçilerin beyinleriyle ellerinin birlikte çalışması sağlanacaktır.

Türkiye'nin ihtiyacı düşünmeyi öğrenecek, bilgi üreten, problem çözebilme yeteneğine sahip, benliği gelişmiş, çevresiyle sağlıklı iletişim kuran ve sağlıklı sosyal yaşam ve ilişkiler ağı içinde bulunan bireylerdir. Türkiye 21. yüzyılın bilgi toplumlarından biri olmayı hedeflemeli ve gelecek nesillerini bilgiyi sürekli kılan, sürekli güncelleyen ve beşikten mezara öğrenmeyi savunan bir anlayışla hayata hazırlamalıdır.

Türkiye için çocuk müzesinin önemli bir gereksinim olduğu açıktır. Bu gereksinim çok sayıda sivil toplum kuruluşu ve bilim adamı tarafından gündeme getirilmektedir. Ankara Üniversitesi Müze Eğitimi Anabilim Dalı ve Yıldız Teknik Üniversitesi Müzecilik Anabilim Dalı, müze eğitimi ve çocuk müzeleri konusunda bilimsel çalışmalar yapmaktadır. Vehbi Koç ve Ankara Araştırmaları Merkezi alanında uzman bilim adamları ile müzecilerin katıldığı *çocuk ve müze* konulu bir oturum düzenlemiştir ve bu oturum T.C. Kültür Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü tarafından da desteklenmiştir. Bu kuruluşlar ve öğrencilerin çabaları ileriye yönelik olumlu adımlar atılması ve Türkiye'de çocuk müzeleri kurulması yönünde ilgili devlet kurumlarının şüphesiz dikkatini çekecektir. Ancak, Türkiye'de eğitim ve kültüre yönelik projelerin yeterli oranda ilgi görmediği, desteklenmediği ve bu alanlarda uzun soluklu projeler geliştirilmediği de bilinmektedir. Bu nedenle, çocuk müzesi kurulması yönünde yapılan uyarılar, öneriler ve sunulan projeler genellikle sonuçsuz kalmaktadır. Bu nedenle Türkiye'de öncelikle müze eğitimi alanında yapıcı adımlar atılmalı ve çocuğun müze ile bağı kurularak çocuk müzeleri açılmalıdır. Bunun en güzel örneğini ilk kurulan ve şu an hala tek olma özelliği gösteren Ankara Çocuk Müzesi göstermektedir.

Ankara Çocuk Müzesi'nin tüm temaları Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi, ilkökul ve ortaokul müfredatlarındaki kazanımları destekleyecek ve zenginleştirecek şekilde düzenlenmiştir. Bu çalışmalar, bilim ve sanatın çeşitli dallarında uzmanlaşmış eğitimci ve danışmanların desteği ile plan-

lanarak yürütülmektedir. Çağdaş müze eğitiminin amaçları incelendiğinde yaşam boyu öğrenme yoluyla bireyleri aydınlatma, bilimin yaygınlaşmasını sağlama ve demokrasinin gelişimine katkı sağlama işlevleri ön plandadır.

Yapılan araştırmada çalışma öncesi ve sonrası uygulanan anketlerde, iyi bir sonuç elde edildiği görülmüştür. Müzede yapılan planlı çalışma ve müze nesnelerinin gücü ile öğrencilerden olumlu bildirimler alınmıştır. Öğrenciler eğlenerek öğrendiklerini, kalıcı bilgilerle eve döndüklerini, bu tip faaliyetlerin kültürümüzü tanımamız açısından da faydalı olduğunu, derslerini bu şekilde izlemek istediklerini ve bu tip faaliyetlerin devam etmesini dilediklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci, müze gezisi sonrası fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öğrendiklerim arasında en önemli şey, müzenin tanımıydı. Önceden müzenin tanımı olarak, eski tarihlerde başkaları tarafından kullanılan ve de toprak altından bulunup çıkarılan eşyaların sergilendiği yer olarak bilirdim; fakat şimdi ise müzenin insanlara bir şeyler vermek amacıyla bir eğitim yeri olduğunu gördüm”

İşte bu nedenle; çocuk müzeleri, bilişsel öğrenmenin yanı sıra duyuşsal ve yaşantısal öğrenmenin de sağlanacağı ortamlardır. Öğrencilerin seviyelerine göre edinmeleri gereken kazanımlar dikkate alınmalıdır. Yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur:

1- Ülkemizde müze, çocuk müzeleri ve eğitim ilişkisi kurulmalıdır. Devletin ve halkın bu fikre sahip çıkması ve benimsemesi gerekmektedir. Böylelikle ülkemizde çocuk müzelerinin sayısının artırılması hedeflenmelidir.

2- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerleri ile çocuk müzeleri hakkında bilinçlendirilmeleri ve eğitim- öğretim faaliyetleri içerisinde yer vermeleri sağlanmalıdır.

3- Öğrencilerin öncelikle müzelere ve ardından çocuk müzeleri ile tanıştırılması ve bireysel gelişimleri hususunda farkındalık yaratılması söylenebilir.

4- Velilerin çocuk müzeleri çalışma içerikleri hakkında bilgilendirilmeleri ve çocuklarının müze çalışmalarına katılımlarını sağlamaları beklenebilir.

5- Müze çalışanlarının çocuk müzelerinde uyguladıkları çalışmalarla bireylere sağladıkları katkıları gerekli dönütlerle vermeleri, çocuk müzelerinin önemini vurgulamaları sağlanmalıdır.

6- Eğitim ve öğretim yılı içerisinde düzenlenen okul gezilerinin çocuk müzelerine yönelik olarak planlanması da eğitim ve öğretime büyük katkı sağlayacaktır.

7- Ülkemizdeki çocuk müzesi çalışmalarına yönelik gerekli reklam ve duyuruların yapılma sıklığı artırılmalıdır.

Ülkemizde çocuk müzesinin aktif kullanılır hale gelmesiyle; bilim, teknoloji ve keşif merkezleri öncelikle bireyin kendi öğrenciliğini fark edip geliştirmesinde, yeteneklerinin ve eksikliklerinin farkına varıp, onları yaşamına yön vermek için değerlendirmesinde ve düşünme kabiliyeti geliştirmesinde ona yardımcı olacaktır. Çocuk ve gence öğrenmeyi öğretecek, bilginin güncelliğini ve sürekli olarak değişen günümüzde günceli yakalamakta yardımcı olacaktır. Çocuğa deneyerek ve yaparak öğrenmenin heyecanını yaşatacak olan çocuk müzeleri; kendini ifade edebilen, özgüveni yüksek ve bağımlı olmayan nesiller yetiştirmeye büyük katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

ABACI, Oya, **Müze Eğitimi**, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1996.

ABACI, Oya, **Müze ve Eğitim. Eğitim Ortamları Olarak Müzeler**, (Yayına Hazırlayan: Kadriye Tezcan, Akahmet), T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Yayını Say: ST. MZE-03.001, İstanbul, 2003.

ABACI, Oya, “Eğitimde müzelerden yararlanma”, **Muradiye Eğitim-Kültür-Sanat Dergisi**, Yıl: 4, S 16, Eylül Sayısı, 2008.

ARTUT, K., **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**, Ankara, 2001.

ATAGÖK, Tomur, **Çağdaş Müzecilik Kavramı Doğrultusunda Türk Sanat Müzelerinin Kültürel Etkinliklerinin Saptanması**, M. S. Ü. Yayınlanmamış Yeterlilik Tezi, İstanbul, 1985.

BAŞARAN, C., **Arkeolojiye Giriş I**, Erzurum, 1988.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, **DeneySEL Desenler**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.

ÇETİN, Y., “Çağdaş eğitimde müze eğitiminin rolü ve önemi”, <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunigsed/article/view/1025002393>, 2002.

ÇİLENTİ, K., **Eğitim Teknolojisi ve Öğretimi**, Ankara, 1984.

ERHAT, A., **Mitoloji Sözlüğü**, Celal Esat Arseven, İstanbul, 1983.

ETİKE, S., “Öğretmen Dünyası”, **Müze Eğitimi**, Ankara, 5, 2000.

GERÇEK, F., **Türk Müzeciliği**, Ankara, 1999.

İNAN, D., “Bilim Müzesi Nedir?”, **Bilim ve Teknik**, 333, 1995.

KAPTAN, S., **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Rehber Yayınevi, Ankara, 1991.

KIRIŞOĞLU, O., **Ortaöğretim Sanat Öğretimi** (Ed.Stokrocki, M.), YÖK, Ankara, 1997.

ÖNDER, Alev, **Yaşayarak Öğrenmek İçin Eğitici Drama**, (7. Basım), Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2006.

ÖNDER, Alev, **İlköğretimde Eğitici Drama**, Morpa Yayıncılık, İstanbul, 1999.

SÖNMEZ, V. - ALACAPINAR, F. G., **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.

TANRIÖĞEN, A., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (Ed., 3. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.

TEZCAN AKMEHMET, K., “Müzelerin okul eğitimine katkıları”, <http://www.trdocs.org/docs/index-131446.html> adresinden 03.03.2015 tarihinde alınmıştır, 2015.

YILMAZ, A., **Müzelerde Çocuk Eğitiminin Müze Koleksiyonları Bağlamında Değerlendirilmesi ve Rahmi M. Koç Sanayi Müzesi Örneğinin İrdelenmesi**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1996.

YÜCEL, E. **Türkiye’de Müzecilik**, İstanbul, 1999.

İnternet Kaynakları

www.ankaraçocukmuzesi.com

<http://homes.ieu.edu.tr/~dhasirci/Childrens%20Museum/Brosur.pdf.pdf>

http://tr.wikipedia.org/wiki/Indianapolis_%C3%87ocuk_M%C3%BCzesi

HAYAT BİLGİSİ DERSİ'NDE SEVGİYLE İLGİLİ KAZANIMLARIN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ

Çetin SEMERCİ*

ÖZET

Araştırmanın amacı, “Hayat Bilgisi Dersi’nde sevgiyle ilgili kazanımların gerçekleştirme düzeyini belirlenmektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2012-2013 yılı itibariyle Elazığ il merkezine bağlı ilköğretim okullarının 2. 3. ve 4. sınıflarındaki toplam 605 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 359 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Burada önemli bir nokta şudur: Öğretmenlerin, bir önceki yıl okuttukları sınıfın sevgi kazanımlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu öğretmenler, basit tesadüfi örnekleme ile seçilmiştir. Örneklemin evrene oranı %59’dur. Araştırma bulgularından biri şudur: Sevgiye ilişkin birinci sınıf kazanımların cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek ve kadın öğretmenlerin arasında birinci sınıfın sevgi kazanımları boyutunda kadınlar lehine küçük bir anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu, kadın öğretmenlerin sevgi boyutunu öğretmede erkek öğretmenlere göre daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Sevgi kavramı toplumumuzun önemseydiği önemli kavramlardan birisidir. Bu nedenle, öğretmenler sevgi konuları üzerinde daha fazla durmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sevgi, Hayat Bilgisi Dersi, Değer.

* Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, csemerci@bartin.edu.tr

REALIZATION LEVELS OF THE ATTAINMENTS RELATED TO AFFECTION IN THE LIFE SCIENCES COURSE

ABSTRACT

The aim of the study is to determine “Realization Levels of the Attainments Related to Affection in the Life Sciences Course”. As a survey method, a sample of 359 teachers was selected from 605 teachers working at 2nd, 3rd and 4th grades of primary schools in the centre of Elazığ during 2012 and 2013 academic year. The crucial point here is that the teachers’ views on affection attainments belong to the class they taught the previous year. These teachers were selected randomly and the rate of sample to the universe is found to be as 59%. One of the research findings is that there is a statistical significant difference among the 1st grade affection attainments in terms of gender when the t-test results were analyzed. There is also a small significant difference between male and female teachers on the 1st grade affection attainments in favour of females. This result can be interpreted as the female teachers are better in teaching the affection dimension than male teachers. As our society attaches importance to the concept of affection, teachers should emphasize the subject of affection much more.

Key Words: Affection, Life Sciences Course, Value.

GİRİŞ

Toplumlarda değerler açısından büyük değişimler yaşanmaktadır (Şişman, 2007: 11). Değişimlerle birlikte sorunların çözümünde değerler önemli bir yer tutmaktadır (Kale, 2007: 316). Bu anlamda, değerler eğitimi, değerlerin açık bir şekilde öğretilmesi anlamına gelmekte (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 384) ve hayatı bir önem kazanmaktadır (Tozlu ve Topsakal, 2007: 177). Bu değerlerin öğretilmesinde okul önemli bir rol oynar (Aspin, 1997: 197; Oktay, 1999: 134-135). Bu değerlerden birisi de sevgidir.

Sevgi, Türkçe sözlükte, “İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelen duygu” şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2015). Sevgi, duyuşsal alan içindedir ve güçlü olmak demektir (Sönmez, 1999: 47-48; Sönmez, 2010: 156-157). Bu anlamda sevgi kavramı için duygusal yönü ağır basan bir kişisel özellik olarak belirtilebilir. Fromm, aktif bir duygu olan sevginin temelinde “vermek” yatığını belirtmiştir (Fromm, 1997: 27-18). Bu fikirle örtüşen Karacoşkun (2013: 101), Yunus Emre'nin şiirlerinde sevginin karşılıksız ve fedakâr sevgi olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda, insanlara güvenebilmeyi ve paylaşımı öngörür.

Yavuzer (2011: 140) ailelerin dikkat etmesi gereken bir nokta olarak çocuk için en önemli besinin sevgi olduğunun bilinmesini ve aşırıya kaçırılmamasını öğütlemektedir. Sevgi öğrenilebilir (Yavaş ve Karakuş, 2009: 578). Sevgi, evde ve okulda hem öğrenilebilir hem de öğretilir. Bunun teorik olarak değil uygulamalı olarak etkinliklerle örnek olunarak öğretilmesi gerekir. Öğretilen sevginin de ölçülmesi zordur fakat imkansız değildir.

Sevginin ölçülmesinde ifade şeklinin dikkate alınması gerekir. Cümle yapılarımızdan, vücut dilimizden, tutum ve davranışlarımızdan sevgi dışarıya yansımaktadır (Bozdağ, 2008: 22). Bu konuda öğrencilerimizin sevgi değerini ne düzeyde kazandıklarını belirleme hususunda öğretmenlerimizin tespitleri büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “Hayat Bilgisi Dersi’nde sevgiyle ilgili kazanımlarının gerçekleşme düzeyini belirlemektir.

Bu genel amaca dayalı olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Birinci sınıflarda okuyan öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi’nin “Okul Heyecanım” ve “Benim Eşsiz Yuvam” temalarında “Sevgi” ye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyi nedir?

2. İkinci sınıflarda okuyan öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi'nin “Okul Heyecanım” ve “Benim Eşsiz Yuvam” temalarında “Sevgi” ye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyi nedir?

3. Üçüncü sınıflarda okuyan öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi'nin “Okul Heyecanım” ve “Benim Eşsiz Yuvam” temalarında “Sevgi” ye ilişkin kazanımları gerçekleştirme düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir grup, olay, obje ve benzerlerinde belirli nitelikleri ortaya koymak için verilerin toplanmasını ve açıklanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd, 2014). Araştırmalarda kullanılan bu model için survey veya betimleme ismini kullananlar da bulunmaktadır. Bu araştırma için tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evreni, 2012-2013 yılı itibariyle Elazığ il merkezine bağlı ilköğretim okullarının 2. 3. ve 4. sınıflarındaki toplam 605 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 359'una (%60,34) ulaşıldığı görülmektedir. 195 birinci sınıf öğretmeninden 122'sine, 197 ikinci sınıf öğretmeninden 121'ine ve 203 üçüncü sınıf öğretmeninden 116'sına ulaşılabilmektedir. Bu öğretmenlere basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Örneklemler, eğitim bölgelerine göre dengeli bir şekilde seçilmeye çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkökul 1., 2. ve 3. sınıf programlarında sevgiyle ilgili 21 kazanım bulunmaktadır. Buna dayalı hazırlanan anketin uygulanması aşamasında 1. sınıf kazanımları 2. sınıf, 2. sınıf kazanımları 3. sınıf, 3. sınıf kazanımları ise 4. sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Tablo 1. Hayat Bilgisi Programındaki Sevgiye İlişkin Kazanımlar Kodları

	TEMALAR					
	Okul Heyecanım (A)			Benim Eşsiz Yuvam (B)		
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Sevgi	A.1.19	A.2.14	A.3.2	B.1.8		B.3.14
	A.1.20	A.2.30	A.3.5	B.1.16	B.2.23	B.3.28
	A.1.30	A.2.31	A.3.20	B.1.18	B.2.35	B.3.34
			A.3.21	B.1.21		B.3.41
						B.3.44

Buradaki kazanımlar öğretmenler tarafından “Hiç gerçekleşmedi = 1 (1.00-1.80), çok az gerçekleşti = 2 (1.81-2.60), kısmen gerçekleşti = 3 (2.61-

3.40), büyük oranda gerçekleşti = 4 (3.41-4.20), tamamen gerçekleşti = 5 (4.21-5.00)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca bir sütun daha açılarak her maddede kazanım gerçekleşen sınıftaki öğrenci sayıları istenmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan 1. sınıfı yürütmüş öğretmenlerin yüzde 57,4’ü (70 öğretmen) erkek ve yüzde 42,6’sı (52 öğretmen) kadındır. Mesleki deneyime göre 6-10 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olanlar yüzde 17,2 (21 öğretmen), 11-15 yıl olanlara yüzde 34,4 (42 öğretmen), 16-20 yıl deneyimi olanlar yüzde 18 (22 öğretmen) ve 21 yıl ve üzerinde deneyime sahip olanların oranı yüzde 30,3 (37 öğretmen) dır.

Araştırmaya katılan 2. sınıfı yürütmüş öğretmenlerin yüzde 68,6’sı (83 öğretmen) erkek ve yüzde 31,4’ü (38 öğretmen) kadın öğretmendir. Mesleki deneyime göre 6-10 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olanlar yüzde 14 (17 öğretmen), 11-15 yıl olanlara yüzde 34,7 (42 öğretmen), 16-20 yıl deneyimi olanlar yüzde 15,7 (19 öğretmen) ve 21 yıl ve üzerinde deneyime sahip olanların oranı yüzde 35,5 (43 öğretmen) dur.

Araştırmaya katılan 3. sınıfı yürütmüş öğretmenlerin yüzde 66,4’ü (77 öğretmen) erkek ve yüzde 33,6’sı (39 öğretmen) kadın öğretmendir. Mesleki deneyime göre 6-10 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olanlar yüzde 13,8 (16 öğretmen) öğretmen, 11-15 yıl olanlara yüzde 31 (36 öğretmen), 16-20 yıl deneyimi olanlar yüzde 12,1 (14 öğretmen) ve 21 yıl ve üzerinde deneyime sahip olanların oranı yüzde 43,1 (50 öğretmen) dir.

Birinci Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi’nin “Sevgi” ye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi

İlköğretim okullarında okutulan Hayat Bilgisi 1. sınıf programındaki “Okul Heyecanım ve Benim Eşsiz Yuvam” temalarında bulunan “Sevgi” ye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Programındaki Sevgiye İlişkin Kazanımlar ve Yüzdeler

Kazanımlar		Kazanım Dereceleri (1-5)	Öğrencilerin Kazanım Yüzdeleri (%)
A.1.19	Arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirme konusunda yapması gerekenleri sözlü olarak ifade eder.	3,96	81,09
A.1.20	Arkadaş edinir ve arkadaşıyla ilgili duygularını ona açıklar.	4,01	82,00
A.1.30	Okulda ortaya çıkan sorunları fark eder, karşılaşılabileceği her sorunun birden fazla çözümü olabileceğini kabul eder.	3,47	72,53
B.1.8	Kendi çocukluğu hakkında araştırma yapar.	3,52	75,41
B.1.16	Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemler.	3,43	74,29
B.1.18	Çevresindeki insanlara karşı hissettiği duyguları fark eder ve bunları uygun biçimde ifade eder.	3,75	79,04
B.1.21	Günlük zamanının bir bölümünü ailesi ve yakın çevresiyle birlikte eğlenmek için harcar.	3,90	80,82

Tablo 3. Sevgiye ilişkin 1. sınıf kazanımlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	p
Erkek	70	3,59	0,79	-2,357*	0,020
Kadın	52	3,89	0,57		

*p<0.05 Sd=120

Tablo 3 verileri, homojen bir dağılım göstermektedir ($F_{Levene} = 4,848$, $p = 0,03$). Sevgiye ilişkin 1. sınıf kazanımları cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t = -2,357$, $p < 0,05$). Erkeklerin ($\bar{X} = 3,59$) ve kadınlar ($\bar{X} = 3,89$) arasında 1. sınıf sevgi kazanımları boyutunda kadınlar lehine küçük bir anlamlı farklılık bulunmaktadır. Her iki grupta da 1. sınıf sevgi ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi “büyük oranda gerçekleşti” seviyesindedir.

Tablo 4. Mesleki Deneyime göre öğrencilerin kazanım dereceleri ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,970	3	0,323	0,626	0,600
Gruplar içi	60,946	118	0,516		
Toplam	61,916	121			

$p > 0,05$

Sevgiye ilişkin 1. sınıf kazanımları mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

İkinci Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi'nin “Sevgi” ye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi

İlköğretim okullarında okutulan Hayat Bilgisi 2. sınıf programındaki “Okul Heyecanım ve Benim Eşsiz Yuvam” temalarında bulunan “Sevgi” ye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Hayat Bilgisi 2. Sınıf Programındaki Sevgiye İlişkin Kazanımlar ve Yüzdeler

Kazanımlar		Kazanım Dereceleri (1-5)	Öğrencilerin Kazanım Yüzdeleri (%)
A.2.14	Arkadaşları ile farklılıklarının doğal olduğunu kabul eder.	3,65	74,29
A.2.30	Millî bayramları kutlamak amacıyla hazırlık yapar ve kutlama için fikirler üretir.	3,93	79,66
A.2.31	Ailesi, akrabaları ve yakın çevresinde etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemleyerek, etik davranışların güven duygusunu nasıl güçlendirdiğini ve etik olmayan davranışların da güven duygusunu nasıl zedelediğini açıklar.	4,31	87,51
B.2.23	Ailesi, akrabaları ve yakın çevresinde etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemleyerek, etik davranışların güven duygusunu nasıl güçlendirdiğini ve etik olmayan davranışların da güven duygusunu nasıl zedelediğini açıklar.	3,49	71,52
B.2.35	Yaşadığı yerleşim biriminin ve vatanının kendisi için özel bir yer olduğunu fark ederek ülkesini de bir “yuva” olarak görür.	3,93	79,97

Tablo 6. Sevgiye ilişkin 2. sınıf kazanımlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	p
Erkek	83	3,85	0,66	-0,327*	0,744
Kadın	38	3,89	0,60		

* $p > 0.05$ Sd=120

Sevgiye ilişkin 2. sınıf kazanımları cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = -0,327$, $p < 0,05$). Erkeklerin ($\bar{X} = 3,85$) ve kadınlar ($\bar{X} = 3,89$) arasında 2. sınıf sevgi kazanımları boyutunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Her iki grupta da 2. sınıf sevgi ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi “büyük oranda gerçekleşti” seviyesindedir.

Tablo 7. Mesleki deneyime göre öğrencilerin kazanım dereceleri ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,202	3	0,067	0,160	0,923
Gruplar içi	49,146	117	0,420		
Toplam	49,347	120			

$p > 0.05$

Sevgiye ilişkin 2. sınıf kazanımları mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Üçüncü Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi'nin “Sevgi” ye İlişkin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi

İlköğretim okullarında okutulan Hayat Bilgisi 3. sınıf programındaki “Okul Heyecanım ve Benim Eşsiz Yuvam” temalarında bulunan “Sevgi” ye ilişkin kazanım dereceleri ve yüzde oranları tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programındaki Sevgiye İlişkin Kazanımlar ve Yüzdeler

Kazanımlar		Kazanım Dereceleri (1-5)	Öğrencilerin Kazanım Yüzdeleri (%)
A.3.2	Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder.	4,15	83,83
A.3.5	Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını uygun biçimde ifade eder.	3,69	77,90
A.3.20	Özel günlerin toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kabul eder ve kutlamalar için alternatifler üretir.	3,69	77,56
A.3.21	Millî bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.	3,79	80,30
B.3.14	Aile üyeleri arasındaki ilişki ve iletişim biçimi ile diğer kişilerle olan ilişki ve iletişim biçimi arasındaki farkı ayırt ederek ailenin özel bir çevre olduğunu kavrar.	3,89	81,23
B.3.28	Ailesinde ve yakın çevresinde (akrabaları, komşuları, vb.) birbirlerinin haklarına ne ölçüde saygı gösterildiğini gözlemler.	3,60	78,47
B.3.34	Ailesiyle birlikte eğlenmenin aile bireylerine katkılarını açıklar, bunun için planlar yapar ve planıyla ilgili düşüncelerini etkili bir biçimde sunar.	3,59	76,04

B.3.41	Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir “yuva” olarak kabul eder.	3,99	83,54
B.3.44	Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.	3,68	78,67

Tablo 9. Sevgiye ilişkin 3. sınıf kazanımlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	p
Erkek	77	3,8066	,55946	0,630	0,530
Kadın	39	3,7379	,54760		

$p > 0.05$ Sd=114

Sevgiye ilişkin 3. sınıf kazanımları cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 10. Mesleki deneyime göre öğrencilerin kazanım dereceleri ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,416	3	,472	1,560	0,203
Gruplar içi	33,889	112	,303		
Toplam	35,305	115			

$p > 0.05$

Sevgiye ilişkin 3. sınıf kazanımları mesleki deneyime göre ANOVA sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

SONUÇ

Araştırmanın amacı, “Hayat Bilgisi Dersi’nde sevgiyle ilgili kazanımlarının gerçekleşme düzeyini belirlenmektir. Bu amaç doğrultusunda, okul heyecanı ve benim eşsiz yuvam temalarında 1., 2. ve 3. sınıflarda sevgi ile ilgili bulunan 21 kazanımın gerçekleşme düzeyleri öğretmen görüşlerine göre ölçülmeye çalışılmış ve sonuçta genel olarak her bir kazanımı her 10 öğrenciden ikisinin kazanmadan bir üst sınıfa geçtiği belirlenmiştir. Bu gerçekleşen kazanımların da ailelerden mi yoksa okuldan mı kazanıldığını kestirmek oldukça zordur. Öğrencilerin kazanım dereceleri ile kazanım yüzdeleri arasında bir örtüşme bulunmaktadır. Eğer, “her 10 öğrenciden ikisinin sevgi kazanımını gerçekleştirmeden bir üst sınıfa geçtiği” sonucu dikkate alınmaz ise topluma kazandırdığımız her 500000 öğrenciden 50000’i sevgi kazanımları öğrenmeden toplum içinde yer alacak ve tehlike saçmaları kaçınılmaz olacaktır. Çünkü, sevgi eksikliği olan kişilerden iyilik, hoşgörü, saygı yerine nefret ve kin duygularının baskın olduğu görülür.

Kazanımların cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılıkları incelenmiş ve genel anlamda istatistiksel olarak bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, sevgiye ilişkin birinci sınıf kazanımların cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek ve kadın öğretmenlerin arasında birinci sınıfın sevgi kazanımları boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durum, kadın öğretmenlerin sevgi boyutunu öğretmede erkek öğretmenlere göre daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Kadın öğretmenlerinin daha çok tercih ettiği okul öncesi eğitimde değerlerle ilgili yapılan bir çalışmada, sevgi temasını destekleyen öğretmen görüşlerinin bir kısmı şöyledir:

“Sevginin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü sevgi olmadan hiçbir değer yerine getirilemeyeceğini düşünüyorum. Bana göre “sevgi, bütün iyiliklerin anasıdır” çocuğu kendini, karşısındaki ve çevresindekileri sevmeyi öğreterek diğer değerlerin öğretilmesinde zorlanılmayacak ve değerlerimiz daha anlamlı hale bürünecektir” (Öğretmen 22). “Sevginin, barış dolu bir ülke ve dünya için en temel kavram olduğunu düşünüyorum. İnsanın önce kendisini, ailesini, yaşadığı yeri ve ülkesini, dünyasını sevmesi gerekir” (Öğretmen 31) (Erkuş, 2012: 57).

Öğrencilerimiz öncelikle öğretmenleri tarafından sevildiklerini bilmeli ve bu konuda hiçbir kuşkularının olmaması gerekir. Sevgi kavramı okullar-

da önemsememiz gereken kavramlardan birisidir. Bu nedenle, öğretmenler sevgi konusu üzerinde daha fazla durmalı ve ders konularını sevgiyle anlatmalıdır.

KAYNAKÇA

ASPIN, D. N., “Values, Beliefs and Attitudes in Education: The Nature of Values and their Place and Promotion in Schools”, **Education, Culture and Values**, 14, 2000.

BOZDAĞ, M., **Sevgi Zekası**, Yakamoz Yayıncılık, İstanbul, 2008.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. - ÇAKMAK, E.K. - AKGÜN, Ö.E. - KARADENİZ, Ş. - DEMİREL, F., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, PEGEM A Yayıncılık, Ankara, 2014.

ERKUŞ, S., **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, 2012.

FROMM, E., **Sevme Sanatı** (çev. Selçuk Budak) 4. Baskı, Fromm kitaplığı dizisi, Ankara, 1997.

HÖKELEKLİ, H - GÜNDÜZ, T., “Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. Eğitim ve değerler”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2007.

KALE, N., “Nasıl bir değerler eğitimi? Eğitim ve Değerler”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2007.

KARACOŞKUN, M.D., “Mutluluktan Öte Bir Sırma Ermek -Yunus’un Şiirleri Bağlamında İşlevsel Boyutuyla Sevgi ve Mutluluk Çözümlemeleri-”, **Hikmet Yurdu, Düşünce – Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi**, 6(11), 2013.

ŞİŞMAN, A., “Açılış konuşmaları”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2007.

OKTAY, A., **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 1999.

SÖNMEZ, V., **Sevgi Eğitimi**, Şafak Matbaası, Ankara, 1994.

SÖNMEZ, V., **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, ANI Yayıncılık, Ankara, 2010.

TDK, **Türkçe Sözlük**, www.tdk.gov.tr adresinden 19.03.2015 tarihinde indirilmiştir, 2015.

TOZLU, N. - TOPSAKAL, C., “Avrupa Birliği’ne uyum çerçevesinde değerler eğitimi. Toplum ve Değerler”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2007.

YAVAŞ, T. - KARAKUŞ, H., “İlköğretim okullarındaki öğrencilerin sevgi zekasının akademik başarıya etkisi”, **1. Ulusal İyilik Sempozyumu (20-21 Haziran 2009)**, Elazığ Valiliği ve Fırat Üniversitesi İşbirliği, Elazığ, 2009.

YAVUZER, H., **Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi**, Remzi Kitapçılık, İstanbul, 2011.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GAZETE, KİTAP VE DERGİ TAKİP ETME SIKLIKLARI İLE SOSYAL DEĞERLER DÜZEYİ ARASINDAKİ FARKIN İNCELENMESİ

Soner ALADAĞ*
Gürkan KUŞCUOĞLU**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının gazete, kitap ve dergi takip etme sıklıkları ve sosyal değer düzeylerini belirleyerek; sınıf öğretmeni adaylarının gazete, kitap ve dergi takip etme sıklıkları ile sosyal değer düzeyleri arasındaki farkın incelenmesidir. Araştırma modeli genel tarama modellerinden betimsel tarama modeli özelliklerine sahiptir. Araştırmanın örneklemini 2014 - 2015 eğitim öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırma veri toplama aracı olarak Bolat (2013) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Çok boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine ve dergi takip etme sıklıklarına göre sosyal değer düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Sınıf öğretmeni adaylarının gazete takip etme sıklıklarına ve kitap takip etme sıklıklarına göre sosyal değer düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Değerler, Gazete, Dergi, Kitap, Öğretmen Adayı.

* Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, soneraladag@yahoo.com

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Adnan Menderes Üniversitesi, gurkankuscu_09@hotmail.com

ANALYSING THE DIFFERENCES BETWEEN FREQUENCY OF READING NEWSPAPER, BOOK AND MAGAZINE AND THEIR SOCIAL VALUE LEVELS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify the primary school teacher candidates' frequency of reading newspaper, book and magazine and their social value levels and observe the relationship between primary school teacher candidates' social value levels and their frequency of reading newspaper, book and magazine. In this study the research method is descriptive screening model which is about the general screening model. The sample of the research consists of Trakya University, Adnan Menderes University and Gazi Universities primary school teacher candidates students who are undergraduate in 2014-2015 education year. In this study "multi-faceted social value scale" was used as a data collecting tool developed by Bolat (2013). In the conclusion of the research there is no notable differences in students' social value scale points according to their gender and frequency of reading magazine. But there are important differences in students' social value scale points according to their frequency of reading newspaper and book. Moreover; there are important differences in scale's sub-dimensions according to variables.

Key Words: Social Values, Newspaper, Magazine, Book, Teacher Candidate.

GİRİŞ

Yirminci yüzyıldan itibaren bilim ve teknolojideki baş döndürücü gelişmeler ve değişim, bu değişimlerin ortaya çıkardığı birtakım olumsuzluklar toplumları ciddi bir şekilde etkilemektedir. Bugün gelişen ve değişen dünyada, hızla büyümekte olan sosyal problemler, artan şiddet olayları, cinayet, terör, intihar, hırsızlık, uyuşturucu, hoşgörüsüzlük, sorumsuzluk, saygısızlık gibi olumsuz durumlardan hem toplumlar hem de genç nesil etkilenmektedir. Günümüz toplumları, ciddi bir şekilde değer erozyonu ile karşı karşıyadır. Bunun nedeni, yetişen bireylerin belli ahlaki standartlara göre yetişmemesidir (Aladağ, 2009: 1). Bir toplumun geleceği ancak her yönüyle iyi bir şekilde yetişmiş, belli değerlere sahip, donanımlı bireyler tarafından inşa edilir. Belli değerlerin bireylere kazandırılması ve bireylerin bu değerleri içselleştirerek ona yönelik davranışlarda bulunması, toplumdaki huzur ortamını geliştirecek, aynı zamanda toplumu ileriye götürecektir. Bireylerin değerlerin özelliklerine uygun olarak davranış sergilemesi toplumda ortaya çıkacak bir takım rahatsız edici durumları da engelleyecektir.

Değerler konusu kuramsal yönden olduğu kadar hızla değişen dünya içinde yerini arayan toplumumuzu yakından ilgilendirmesi açısından da önem taşımaktadır. Sosyoekonomik gelişmelerin kaçınılmaz sonucu (ev, kimi zaman da, aracı) olarak ortaya çıkan yeni toplumsal düzenlemelerin bu türden düzenlemelerle uyumlu olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu uygunluk sorunu, toplumsal siyasaların başarı için toplumun iyi tanınmasını, dolayısıyla da değerlerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: Akt. Yazıcı, 2013: 1493).

Sözlük anlamı olarak değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Sosyal Bilgiler Dersi Programında ise değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” olarak tanımlanmış ve değerlerin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2005: 87):

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargulardır.

4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değer normu da içerir.

Değer, farklı anlamlarda kullanıldığı gibi, farklı varlık alanları için de kullanılmaktadır. Bir bakıma her varlık alanının kendisine ait değerleri vardır. Biyolojik alanda hastalık-sağlık, estetikte güzel-çirkin, bilgide doğru-yanlış,, dinde günah-sevap hepsi birer değerdir. Bunlarda ya istenilir olan ya da kaçınılması gereken bir durum söz konusudur. İstenilir ve öznenin beklentilerine, ihtiyaçlarına uygun olanlar olumlu, diğerleri olumsuz değerlerdir. Bir şeyin istenilir olmasının veya ondan kaçınılmasının altında yatan şey ise, bireyin ilgi, ihtiyaç, zihinsel tutum ve kültürüdür. Daha doğrusu ilgi, ihtiyaç ve zihinsel tutum ve kültürün idealleştiği ve bundan dolayı istenilir kıldığı değer, bir olması gerekendir (Gündoğan, 2007: 78).

İnsan, son derece gelişmiş bir canlı olmakla birlikte onu asıl önemli yapan özellik ortaya koyduğu değerler bütünüdür. İnsanlar yaşantıları sonucu geliştirdiği duygu, düşünce ve çıkarımları onu hayata karşı bir tavır almaya itmiştir. Bu kalıplaşmış tavırlar sonucu ortaya çıkan davranış kriterleri değerleri meydana getirmiştir. İnsan yerleşik hayata geçtiğinden beri başka insanlar ve insan toplulukları ile etkileşimde bulunmuştur. Bu etkileşimden doğan değer parçaları gelişip insanlar arasında yayılarak değerler sistemini meydana getirmiştir (Bolat, 2013: 16). İnsanların bir arada yaşama zorunluluğu, insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kural ve ilkeler bütün toplumlarda görülür. Örneğin altın kural olarak adlandırılan “kendine yapılmasını istemediği bir şeyi başkasına yapmama” bütün toplumlarda vardır. Başkasının varlığına saygı başka bir evrensel değerdir (Akbaş, 2009: 340). Böylece toplumlar hem evrensel değerleri hem de kendi gelenek ve göreneklerine uygun toplumsal değerleri oluşturmuşlardır.

Küreselleşme, modern toplumun geleneksel toplumdan pek farklı olmayan değer ilişkilerine yeni boyutlar getirmektedir. Yani toplumların *itaat kültürü, namus ve ahlak anlayışı, komşuluk ilişkileri, güven ve himaye kültürü, sadakat ve ihanet, gizlilik ve mahremiyet, sevgi ve hoşgörü, saygı ve korku, özgürlük ve teslimiyet* gibi toplumsal değerleri küresel değerlerin etkisi altında ya çözülmekte ya da yeni anlamlarla tekrar yorumlanmaktadır (Doğan, 2007: 622). Gallup Organizasyonu tarafından yapılan ulusların önem verdikleri değerleri tespit edip karşılaştıran ve farklılıkları ortaya koyan çalışmaları da bu görüşü

desteklemektedir (IGP., 1997: 4: Akt: Yiğittir, 2009: 13). Yani bu yorumlamadan kaynaklı olarak da değerimizde değişimler meydana gelmekte ve değerlere bakış açımızda farklılaşmalar ortaya çıkmaktadır.

Sosyal bilimcinin inceleme alanına giren değerler, topluma ve topluma yön veren kültüre anlam katan, önem veren ölçütlerdir. Değerler birçok insan tarafından hatta toplum tarafından üzerinde ortak bir karara varılmış ve paylaşılmıştır. Bu nedenle bireyin yargısına bağlı değildir. İnsanların üzerinde uzlaşmış olduğu değerler, refahın korunması ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması konusunda önemli işlevlere sahiptir. Aslında bizler bireyin sosyal konumunu araştırdığımızda, bireyin sosyal değerlerinin ne olduğunu saptamaya çalışırız. Bu sebeple değerlerin kaynağını iki şekilde analiz edebiliriz: Birincisi, bireyin sosyal konumunun belirlenmesinde dışarıdan bir değerlendirme söz konusudur. Bu değerlendirme bireyin kontrol edemeyeceği değer koşulları ve ortamlarıdır. Sonuç olarak değerlerin kaynağı, sosyal bireyin dışındadır. İkinci ise, bireyin sosyal değerlendirmesinde temel olan ikinci kaynak, içsel olan sosyal değerlerdir. Yani kişinin davranışlarına yön veren tutumlardır. Eğer bir kişi toplumdaki ölümlere uymada sorun yaşıyorsa bu sosyal değerleri içselleştirmemesinden veya bilmemesinden kaynaklanır. Değerlerin odak noktası insan olduğuna göre, değerlerin ifade edildiği ana mekanizma bireyin sosyal rolüdür. Davranışlar bireyin sosyal rolünü oluşturur. Birey de roller aracılığıyla istenilen hedefe doğru işlevlerde bulunur. Zaten insanlar sosyal rollerinden dolayı birbirleriyle ilişki kurmaktadır (Fichter, 2002:143-148:Akt: Balcı, 2008: 8).

Sosyal değerler toplumu oluşturan insanların ilişkilerini düzenleyen kaideler koymaktadır. “Uyulacak ister bizden önceki nesillerden gelmiş olsun, ister bizim tarafımızdan konsun, insanlar bu konuda ortak bir anlayışa varmadıkça, huzur içinde ve işbirliği halinde yaşamazlar; huzur ve işbirliği ise, bütün toplumun hayatının temelidir” (Güngör, 2008. Akt: Bolat, 2013: 16-17). Yani bu noktadan hareketle bir toplumda huzurun temelinde sosyal değerlere bağlı bireyler yattığını söylemek yanlış olmayacaktır. Sosyal değerlere bağlı kalan bireyler ise toplumda huzur isteyen uyumlu bireylerdir. Bu uyum ise toplumdaki gelişmelere, toplum ihtiyaçlarına yönelik bir uyum göstermedir.

Günümüz dünyasında içinde yaşadığımız çağ bilgi ve iletişim çağı olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda bilginin aktarımında önemli bir yeri olan ve günümüz iletişiminin temel unsurlarından olan medyanın topluma birçok olumlu ve olumsuz etkisi bulunduğu açık bir gerçektir. Medyanın

toplumları etkilemesinin doğal bir sonucu olarak toplumların değerleri de medyadan etkilenmektedir. Eskiden teknolojinin bugünkü kadar gelişmemiş olması ve yazılı basın da yaygın olmaması toplumların değerleri uzun süre sürdürmelerine olanak tanımıştır. Ama günümüzde daha önceki çağlara oranla içinde bulunduğumuz çağda değişim daha yoğun hızlı ve çeşitlidir. Çağdaş değişimin en önemli özelliği global/küresel nitelikte olmasıdır. Buna bağlı olarak çağdaş toplumların değer skalası da değişmektedir (YAZICI, 2013: 1499). Bu değişimde çeşitli faktörler rol oynamaktadır. Teknolojik gelişmelerle birlikte dünya küçük bir yerleşim birimi haline gelmiştir. Herkes istediği an yeni gelişmelerden haberdar olmakta, diğer toplumlarla daha kolay iletişim kurabilir hale gelmektedir. Toplumların daha kolay bir şekilde iletişime, etkileşime girebilmeleri karşılıklı kültür, değer aktarımını da kolaylaştırmaktadır. Bu etkileşimin bir sonucu olarak yeni kültürler ortaya çıkmakta, var olan kültürlerdeyse yozlaşmalar, bozulmalar meydana geldiği görülmektedir. Bu yozlaşmanın içinde olan bireyler bu değişimi normal olarak karşılarken çağı yakalamış, araştıran, okuyan, sorgulayan bireyler ise bu değişimin doğurabileceği olumsuzlukların farkında olarak adım attıklarını günlük yaşamımızda görmekteyiz.

Gazete, haber, reklam, yorum, bilgi içeren ve düşük maliyeti olan; diğer kitle iletişim araçları gibi zamanla sınırlı olmayan, yayınlandığı anda duyulup yorumlanması gerekmeyen bir kitle iletişim aracıdır. Kalıcıdır ve istenilen zamanda ulaşılabilen bir araçtır. Gazeteler haberciliğe farklı açılardan yaklaşabilirler. Bir kısım gazeteler daha ciddi bir yorum sergilerken; bazıları ise daha magazinsel bir bakış açısıyla haberlerini sunabilir. Gazete, kitlelerin ulaşabilmesini sağlayan haberlerin basılı kayıdır. Gazete olayları yaratmayıp, gerçekleri bir olaydan kotararak okuyucuya anlayabileceği biçimde sunar. Gazetelerin okuyucuyu dünyanın herhangi bir yerine götürebilme gücü olduğundan, gazetelere sihirli materyaller de denmektedir (Carey ve Greenberg, 1991. Akt: Yılmaz, 2013: 46). Gazetelerin bu gücü sayesinde kişilerin hayal dünyalarını geliştirir ve kişilerin dünyadan haberdar olmasını sağlar.

Dünya Gazeteler Birliği (WAN) verilerine göre 1000 kişi başına 600'den fazla net satışla, dünyada kişi başına en çok gazete satılan ülke Norveç'tir. Türkiye'de ise Yay-Sat ve Merkez Dağıtım verilerine göre 39 gazetenin net satışı günlük ortalama 5.1 milyon civarında kalmaktadır. Yani ülkemizde her 1000 kişiye 73 gazete düşmektedir (Bacaksız, 2010: 60).

Dergi ise gazeteler gibi yazılı basının ikinci kolunu oluşturan, düzenli aralıklarla yayınlanan, değişik ilgi alanlarına hitap eden, deneme, makale, inceleme, araştırma ve eleştiri gibi yazı başlıklarından oluşan, değişik edebi türleri ya da belirli konulara yönelik derlemeleri içeren basılı yayınlardır. Belirli bir konunun ayrıntılı olarak incelendiği yazılı bir iletişim aracıdır (RTÜK, 2007). Dergiler farklı kitlelerine hitap edecek şekilde haftalık, aylık vs. şekilde olabilir ve farklı türleri de mevcuttur.

Türkiye’de sadece gazete değil dergi okuru sayısı bakımından da dünyanın en geri ülkelerinden biri. Avrupa Birliği’nde dergi okuma oranı yüzde 3’e ulaşıyor. Yani her üç kişiden biri beri dergi okuyor. Türkiye’de ise bu oran binde 2. Yani her 1000 Türk vatandaşından sadece ikisi, herhangi bir alanda yayınlanmış haftalık ya da aylık bir dergi okuyor (Yılmaz, 2013: 54). Bu veriler dergi takip etme konusunda dünyadan ne kadar geri kaldığımızı açık bir şekilde gözler önüne sermektedir.

Kitap, ciltli ve ciltsiz olarak bir araya getirilmiş, basılı veya yazılı kâğıt yaprakların bütünü olarak tanımlanmıştır (TDK, 2015). Ülkemizde kitap sayısının artmasında ve kitap okuma oranının artmasında matbaanın ülkemizde yaygınlaşmasının büyük bir etkisi olmuştur. Kitap okumanın yararları hiç şüphesiz kabul edilen bir durumdur. Kitap okuyan bireylerin dünyaya, olaylara ve olgulara bakış açılarının farklı olduğu çeşitli araştırmalarla literatürde yer almaktadır. Ama günümüzde kitap okuma oranlarında gittikçe düşüş yaşandığı görülmektedir. Okuma üzerine bazı istatistikî bilgilere bakılacak olursa: Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporu’nda, kitap okuma oranında Türkiye, Malezya, Libya ve Ermenistan gibi ülkelerin bulunduğu 173 ülke arasında 86. sıradadır. Türkiye’de her 100 kişiden sadece 4,5 kişi kitap okumaktadır. Japonya’da kişi başına düşen kitap sayısı yılda 25, Fransa’da 7. Türkiye’de ise yılda 12 bin 89 kişiye 1 kitap düşüyor (Yılmaz, 2013: 54). Bu verilerden de hareketle ülkemizdeki kitap okuma oranının ne kadar vahim durumda olduğu açıktır. Oysaki içinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağında düşünen, sorgulayan, araştıran, eleştirel düşünene bilen, yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanması bireylerin kitap okuyarak kendilerini geliştirmeleri, hayata farklı bakış açılarını görmeleri gerekmektedir.

Toplumlar oluştuğu günden bu yana kendilerine özgü değerleri oluşturmuşlardır ve toplumun mensubu bireylerin de bu değerlere uygun hareket etmelerini beklemişlerdir. Değişen koşullar ve şartlar altında toplumları etkilenen birçok olay ve olgular meydana gelmiştir. Bu olay ve olgular

toplumları etkilerken onların değer yargılarını etkilemiştir. Bu etkilenmeler sonucunda toplumdaki değer yargıları değişimlere uğramıştır. Özellikle bilgi ve iletişim çağını yaşadığımız günümüzde bireyler bilgiye teknolojik olanaklar sayesinde anında ulaşabilmekte, dünyadaki gelişme ve değişimlerden anında haberdar olabilmektedir. Ayrıca çağımız insanının araştıran, sorgulan okuyan bireyler olması istenmekte ve eğitimleri de bu yönde çizilmektedir. Çağın gelişmelerinde haberdar olan, okuyan, araştıran, sorgulan bireylerin toplumdaki değerlere, özelliklede sosyal değerlere bakışında farklılık olması muhtemeldir. Çünkü birey okuması sayesinde topluma, bireye, içinde bulunduğu çevreye karşı bakış açısı değişecektir. Bunun bir sonucu olarak toplumunda gördüğü değerleri de sorgulayarak değerlere ilişkin kabul etme ya da etmeme konusunda görüş farklılığı oluşturacaktır. Tüm bu durumlardan yola çıkarak bu araştırmanın amacı da sınıf öğretmeni adaylarının gazete, kitap ve dergi takip etme sıklıkları ve sosyal değer düzeylerini belirleyerek; sınıf öğretmeni adaylarının gazete, kitap ve dergi takip etme sıklıklarıyla sosyal değerler düzeyleri arasındaki farkın incelenmesidir.

Bu amaca ulaşmak amacıyla şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, gazete, dergi ve kitap okuma sıklıkları ile sosyal değerler ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, dini değerler, geleneksel değerler ve siyasi değerler alt boyutları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının gazete takip etme sıklıkları ile aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, dini değerler, geleneksel değerler ve siyasi değerler düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının dergi takip etme sıklıkları ile aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, dini değerler, geleneksel değerler ve siyasi değerler düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap takip etme sıklıkları ile aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, dini değerler, geleneksel değerler ve siyasi değerler düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının gazete, kitap ve dergi takip etme sıklıkları ile sosyal değer düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın modeli, betimsel araştırma türlerinden tarama araştırması şeklindedir. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, 2014: 22).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2014 – 2015 eğitim öğretim yılında farklı üniversitelerde öğretim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilir (Büyüköztürk, 2014: 92). Bu bağlamda bu çalışmanın örneklemini Adnan Menderes Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi’nde öğrenim gören 452 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının gazete, kitap ve dergi takip etme sıklıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda katılımcılara cinsiyetleri ile gazete, dergi ve kitap takip etme sıklıklarına ilişkin ifadeler yer almıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değer düzeyini belirlemek amacıyla Bolat (2013) tarafından geliştirilmiş olan “Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçek, Gazi Üniversitesine bağlı üç meslek yüksekokulunda 245 öğrenciye uygulanmıştır. Bazı aksaklıklar ve öğrencilerin uygulamaya karşı bazı olumsuz tutumları nedeniyle 209 kişinin ankete verdiği cevaplar geçerli sayılarak veri tabanı hazırlanıp SPSS programında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır (Bolat, 2013: 17-18).

Ölçme aracı oluşturulurken ortaya çıkan alt boyutların birer değer alanı olması ve bu değer alanındaki ifadelerin sosyal değerlerle ilişkisinin ortaya çıkarılmaya çalışılması nedeniyle her alt boyut kendi içinde faktör analizine tabi tutulmuştur. Her alt boyut için tek tek faktör analizi yapılmış ve elde edilen veriler ışığında alt boyutlar tekrar düzenlenerek ölçeğin son şekli alması sağlanmıştır. Çalışmada ölçek oluşturma sürecinde yazılan de-

ğer ifadelerinin katılımcılar tarafından tam olarak anlaşıldığı görülmüştür. Bununla birlikte Türk toplumunda geçerliğini koruyan bazı sosyal değerleri içeren “Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği” yapılan uygulama ile elde edilen veriler ışında yapılan hesaplamalar ile aracın yapısal geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu saptamıştır. Geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik verileri dikkate alındığı ölçeğin geliştirilme amacı olan “sosyal değerleri ölçebilme” özelliğine sahip olduğu görülmektedir (Bolat, 2013: 25).

Ölçek için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucu ölçeğin 6 farklı boyuta ayrıldığı ve bu boyutlar içinde dağılan toplam 42 sosyal değer ifadesinin yer aldığı görülmüştür. Sosyal değerleri oluşturan toplumsal yapıların çeşitlilik göstermesi nedeniyle ölçek çok boyutlu yapıya sahiptir. Bu boyutlar sırası ile 1.Aile Değerleri Boyutu, 2.Bilimsel Değerler Boyutu, 3.Çalışma-İş Değerleri Boyutu, 4.Dini Değerler Boyutu, 5.Geleneksel Değerler Boyutu, 6.Siyasi Değerler boyutudur. Çalışma sonunda oluşan ölçeğin alt boyutlarından bazılarının da kendi içinde alt boyutlara ayrılmıştır. Birinci alt boyut Aile Değerleri Boyutu “Aileye Değer Verme ve Ailede Kadın” alt boyutları ile 6 adet değer ifadesinden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu olan Bilimsel Değerler Boyutu “Bilimsel Olma ve Eleştirilen Olma” alt boyutları ile 6 değer ifadesinden meydana gelmiştir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu Çalışma-İş Değerleri Boyutu “Sorumluluk Sahibi Olma, Rekabetçi Olma ve Para” alt boyutları ile toplam 8 değer ifadesinden oluşmuştur. Dördüncü alt boyut olan “Dini Değerler Boyutu” ile beşinci alt boyut olan “Geleneksel Değerler” boyutları tek boyuttan oluşarak altı adet değer ifadelerinden meydana gelmiştir. Son boyut olarak oluşturulan “Siyasi Değerler Boyutu”, “Devlete Güven Duyma, Siyasi Tercihlere Saygılı Olma, Katılım, Devlete Bağlılık” alt boyutlarından oluşarak 10 adet değer ifadesi içermektedir. Ölçeği meydana getiren alt boyutların güvenilirlikleri ile ilgili hesaplanan Cronbachalpha iç tutarlılık değerleri sırasıyla “0,71, 0,73, 0,78, 0,72, 0,70, 0,76” olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin ölçeğin tümü için yeterli olan iç tutarlılık değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bolat, 2013: 25).

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda Kişisel Bilgi Formu’ndan ve Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği’nden elde edilen verilerin sayısal olarak yorumlanması ve ilişkilendirilmesi için SPSS18.0 (Statistical Package For Sosyal Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Sosyal değerler ölçeği 5’li likert yapıda

oluşturulmuştur. Sosyal değerlere verilen cevaplar 1 ile 5 arasında değerlere sahiptir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerlere ilişkin görüşleriyle ilgili değerlendirmelerde aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) kullanılarak öğrencilerin sosyal değerlere sahiplik dereceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değer düzeyi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2014: 39)

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerlere ilişkin görüşlerindeki anlamlı farklılık hesaplanmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek faktörlü (yönlü) varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2014: 48).

Anlamlılık değeri (p) kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin düzenli ve basit bir şekilde yorumlanabilmesi amacıyla için tablolar oluşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ile ilgili açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Bilgileri

Cinsiyet	N	%
Kadın	315	70
Erkek	137	30
Toplam	452	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı olan 452 kişinin % 70'i olan 315 kişi kadındır. Erkekler ise toplam örneklemin % 30'unu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kadınların sayısının erkeklerin sayısının iki katından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Alt Amaca İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değer düzeyi puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Değerler Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N		S	Sd	t	p
Kadın	315	168.65	14.96	450	0.02	0.984
Erkek	137	168.62	17.94			

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değer düzeyi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t(450)=0.02$, $p>.05$ Kadın sınıf öğretmeni adaylarının puanları ortalaması (=168.65) ile erkek sınıf öğretmeni adaylarının puanları ortalaması (=168.62) arasında anlamlı bir fark yoktur. Yani sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleriyle sosyal değer düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3’te sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerler düzeyi puanlarının gazete takip etme sıklığı değişkenine göre betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Değerler Düzeyi Puanlarının Gazete Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Gazete Takip Etme Sıklığı	N		S
Her gün	90	172.54	15.65
İki günde bir	61	170.18	16.43
Haftada 1 – 2	149	168.17	15.05
Ayda 1 – 2	122	168.03	13.75
Hiçbir zaman	30	158.63	22.74

Tablo 3 incelendiğinde her gün gazetede takip edenlerin sosyal değerler düzeylerinin ortalamasının en yüksek (= 172.54) olduğu, gazete takip etmeyenlerin ise çok boyutlu sosyal değerler ölçeği puanları ortalamasının en düşük (= 158.63) olduğu ortaya çıkmıştır. Tablodan da görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının gazete takip etme sıklıkları arttıkça sosyal değerler düzeyi puanları ortalamasının da arttığı görülmektedir.

Ancak, istatistiksel olarak sınıf öğretmeni adaylarının gazete takip etme sıklıklarına göre sosyal değerler düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edildiğinde sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Değerler Düzeyi Puanlarının Gazete Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4598.015	4	1149.504	4.695	.001	Her gün -Hiçbir zaman İki günde bir- Hiçbir zaman
Gruplar içi	109449.637	447	244.854			
Toplam	114047.653	451				

Tablo 4’teki ANOVA analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerler düzeyi puanları gazete takip etme sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(4, 447)=4.695$, $p<.05$. Bir başka deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerler düzeyi puanları, gazete takip etme sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Gazete takip etme sıklıkları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre gazete okuma sıklığı “Her gün” olan öğretmen adaylarının, gazete okuma sıklığı “Hiçbir zaman” olan öğretmen adaylarının sosyal değerler düzeyi puanlarına göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Gazete okuma sıklığı “İki günde bir” olan öğretmen adaylarının, gazete okuma sıklığı “Hiçbir zaman” olan öğretmen adaylarının sosyal değerler düzeyi puanlarına göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0.05$).

Tablo 5’te sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerler düzeyi puanlarının dergi takip etme sıklığı değişkenine göre betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Değerler Düzeyi Puanlarının Dergi Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Dergi Takip Etme Sıklığı	N		S
Her gün	2	165.00	25.45
İki günde bir	6	170.83	19.05
Haftada 1 – 2	79	169.94	14.26
Ayda 3 – 4	245	169.97	14.23
Hiçbir zaman	120	165.01	19.23

Tablo 5 incelendiğinde “İki günde bir” dergi takip edenlerin sosyal değerler düzeyi puanları ortalamasının en yüksek (= 170.83) olduğu, dergi takip etmeyenlerin ise sosyal değerler düzeyi puanları ortalamasının en düşük (= 165.01) olduğu ortaya çıkmıştır. “Her gün” dergi takip edenlerin ise sosyal değerler düzeyi puanları ortalamasının =165.00 olduğunu görüyoruz. Bu sonuçlardan da görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının dergi takip etme sıklıkları ile sosyal değerler düzeyi puanları ortalaması arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Ancak, istatistiksel olarak sınıf öğretmeni adaylarının dergi takip etme sıklıklarına göre sosyal değerler düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edildiğinde sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Değerler Düzeyi Puanlarının Dergi Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2203.202	4	550.801	2.201	.068
Gruplar içi	111844.451	447	250.211		
Toplam	114047.653	451			

Tablo 6’daki ANOVA analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerler düzeyi puanları dergi takip etme sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $F(4, 447)=2.201, p>.05$. Bir başka deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerler düzeyi puanları, dergi takip etme sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 7’de sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerler düzeyi puanlarının kitap takip etme sıklığı değişkenine göre betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Değerler Düzeyi Puanlarının Kitap Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Kitap Takip Etme Sıklığı	N		S
Her zaman	74	177.60	15.48
Sık sık	136	169.50	12.91
Nadiren	225	166.19	14.19
Hiçbir zaman	15	155.40	35.25

Tablo 7 incelendiğinde “Her zaman” kitap takip edenlerin sosyal değerler düzeyi puanları ortalamasının en yüksek (= 177.60) olduğu, kitap takip etmeyenlerin ise sosyal değerler düzeyi puanları ortalamasının en düşük (= 155.40) olduğu ortaya çıkmıştır. Tablodan da görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının kitap takip etme sıklıkları arttıkça sosyal değer düzeyi puanları ortalamasının da arttığı görülmektedir.

Ancak, istatistiksel olarak sınıf öğretmeni adaylarının kitap takip etme sıklıklarına göre sosyal değerler düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edildiğinde sonuçları Tablo 8’ de gösterilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Değerler Düzeyi Puanlarının Kitap Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	10484.522	4	2621.130	11.313	.000	Her zaman – Sık sık Her zaman – Nadiren Her zaman – Hiçbir zaman Sık sık – Hiçbir zaman
Gruplar içi	103563.131	447	231.685			
Toplam	114047.653	451				

Tablo 8’deki ANOVA analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerler düzeyi puanları kitap takip etme sıklığına göre anlamlı

bir farklılık göstermektedir, $F(4, 447)=11.313$, $p<.05$. Bir başka deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerler düzeyi puanları, kitap takip etme sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Kitap takip etme sıklıkları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffé testinin sonuçlarına göre kitap okuma sıklığı “Her zaman” olan öğretmen adaylarının, kitap okuma sıklığı “Sık sık”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” olan öğretmen adaylarının sosyal değerler düzeyi puanlarına göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Kitap okuma sıklığı “Sık sık” olan öğretmen adaylarının, kitap okuma sıklığı “Hiçbir zaman” olan öğretmen adaylarının sosyal değerler düzeyi puanlarına göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0.05$).

Alt Amaca İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerler ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Değerler Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N		S	sd	t	p
Aile Değerleri	Kadın	315	26.98	2.87	450	4.39	.000
	Erkek	137	25.62	3.38			
Bilimsel Değerler	Kadın	315	23.19	3.04	450	2.15	.032
	Erkek	137	23.89	3.46			
Çalışma-İş Değerleri	Kadın	315	30.33	3.92	450	1.10	.270
	Erkek	137	30.79	4.36			
Dini Değerler	Kadın	315	26.10	3.10	450	.273	.785
	Erkek	137	26.01	3.49			
Geleneksel Değerler	Kadın	315	26.17	2.68	450	1.695	.091
	Erkek	137	25.68	3.03			
Siyasi Değerler	Kadın	315	36.31	4.55	450	.619	.536
	Erkek	137	36.61	5.22			

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre sosyal değerler düzeyi puanlarının alt boyutlara göre değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının çalışma-iş değerleri, dini değerler, geleneksel değerler ve siyasi değerler alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Aile değerleri alt boyutunda $t(450)=4.39$, $p<.05$ ve bilimsel değerler alt boyutlarında $t(450)=2.15$, $p<.05$

düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aile değerleri alt boyutunda; kadın sınıf öğretmeni adaylarının aile değerleri düzeyi puanları ortalaması (=26.98) ile erkek sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değer düzeyi puanları ortalaması (=25.62) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleriyle aile değerleri düzeyi puan ortalamaları arasında kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir fark vardır. Bilimsel değerler alt boyutunda; kadın sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel değerler düzeyi puanları ortalaması (=23.19) ile erkek sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel değerler düzeyi puanları ortalaması (=23.89) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleriyle bilimsel değerler düzeyi puan ortalamaları arasında erkek sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Alt Amaca İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının gazete takip etme sıklığı değişkenine göre aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, dini değer, geleneksel değerler ve siyasi değerler alt boyutları puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gazete Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Aile Değerleri, Bilimsel Değerler, Çalışma-İş Değerleri, Dini Değer, Geleneksel Değerler Ve Siyasi Değerler Alt Boyutları ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Aile Değerleri	Gruplar arası	111.134	4	27.783	2.938	.020	Her gün – Hiçbir zaman Haftada 1-2 – Hiçbir zaman
	Gruplar içi	4227.457	447	94.57			
	Toplam	4338.591	451				
Bilimsel Değerler	Gruplar arası	265.594	4	66.399	6.862	.000	Her gün – Hiçbir zaman İki günde bir – hiçbir zaman Haftada 1-2 – Hiçbir zaman Ayda 1-2 – Hiçbir zaman
	Gruplar içi	4325.122	447	9.676			
	Toplam	4590.717	451				
Çalışma-İş Değerleri	Gruplar arası	243.829	4	60.957	3.787	.005	Her gün – Hiçbir zaman Haftada 1-2 – Hiçbir zaman
	Gruplar içi	7194.903	447	16.096			
	Toplam	7438.732	451				
Dini Değerler	Gruplar arası	52.038	4	13.010	1.253	.288	
	Gruplar içi	4642.251	447	10.385			
	Toplam	4694.290	451				
Geleneksel Değerler	Gruplar arası	119.062	4	27.765	3.886	.004	Her gün – Hiçbir zaman İki günde bir – Hiçbir zaman Haftada 1-2 – Hiçbir zaman
	Gruplar içi	3423.670	447	7.659			
	Toplam	3542.732	451				
Siyasi Değerler	Gruplar arası	240.566	4	60.142	2.689	.031	Her gün – Hiçbir zaman
	Gruplar içi	9998.151	447	22.367			
	Toplam	10378.717	451				

Analiz sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, geleneksel değerler ve siyasi değerler alt

boyutu puanları ile gazete takip etme sıklıkları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, geleneksel değerler ve siyasi değerler alt boyutları puanları, gazete takip etme sıklıklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, aile değerleri alt boyutunda gazete takip etme sıklığı “Her gün” (=26.83) ve “Haftada 1-2” (=26.79) olan öğretmen adaylarının, gazete takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” (=24.80) olan öğretmen adaylarının aile değerleri puanlarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Bilimsel değerler alt boyutunda gazete takip etme sıklığı “Her gün” (=24.37), “İki günde bire” (=23.49), “Haftada 1-2” (=23.33), “Ayda 1-2” (=23.31) olan öğretmen adaylarının, gazete takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” (=20.96) olan öğretmen adaylarına göre bilimsel değer puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Çalışma-iş değerleri alt boyutunda gazete takip etme sıklığı “Her gün” (=31.25), “Haftada 1-2” (=30.51) olan öğretmen adaylarının, gazete takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” (=28.03) olan öğretmen adaylarına göre çalışma-iş değerleri puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Dini değerler alt boyutunda öğretmen adaylarının gazete takip etme sıklığına göre dini değerler puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Geleneksel değerler alt boyutunda gazete takip etme sıklığı “Her gün” (=26.53), “İki günde bire” (=26.22), “Haftada 1-2” (=26.10) olan öğretmen adaylarının, gazete takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” (=24.30) olan öğretmen adaylarına göre geleneksel değer puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Siyasi değerler alt boyutunda gazete takip etme sıklığı “Her gün” (=37.50) olan öğretmen adaylarının, gazete takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” (=34.83) olan öğretmen adaylarına göre geleneksel değer puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Alt Amaca İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının dergi takip etme sıklığı değişkenine göre aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, dini değer, geleneksel değerler ve siyasi değerler alt boyutları puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dergi Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Aile Değerleri, Bilimsel Değerler, Çalışma-İş Değerleri, Dini Değer, Geleneksel Değerler ve Siyasi Değerler Alt Boyutları ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Aile Değerleri	Gruplar arası	29.389	4	7.347	.762	.550	
	Gruplar içi	4309.202	447	9.640			
	Toplam	4338.591	451				
Bilimsel Değerler	Gruplar arası	152.584	4	38.146	3.842	.004	Haftada 1-2 – Hiç-bir zaman
	Gruplar içi	4438.133	447	9.929			
	Toplam	4590.717	451				
Çalışma-İş Değerleri	Gruplar arası	120.009	4	30.002	1.838	.122	
	Gruplar içi	7318.724	447	16.373			
	Toplam	7438.732	451				
Dini Değerler	Gruplar arası	83.513	4	20.878	2.024	.090	
	Gruplar içi	4610.777	447	10.315			
	Toplam	4694.290	451				
Geleneksel Değerler	Gruplar arası	49.647	4	12.412	1.588	.176	
	Gruplar içi	3493.086	447	7.815			
	Toplam	3542.732	451				
Siyasi Değerler	Gruplar arası	203.888	4	50.972	2.271	.061	
	Gruplar içi	10034.829	447	22.449			
	Toplam	10238.717	451				

Analiz sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, geleneksel değerler ve siyasi değerler alt boyutu

puanları ile gazete takip etme sıklıkları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, geleneksel değerler ve siyasi değerler alt boyutları puanları, dergi takip etme sıklıklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre aile değerler alt boyutunda öğretmen adaylarının dergi takip etme sıklığına göre aile değerleri puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Bilimsel değerler alt boyutunda “Haftada 1-2” (=24.06) olan öğretmen adaylarının, dergi takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” (=22.61) olan öğretmen adaylarına göre bilimsel değerler puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Çalışma-iş değerleri alt boyutunda öğretmen adaylarının dergi takip etme sıklığına göre çalışma-iş değerleri puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Dini değerler alt boyutunda öğretmen adaylarının dergi takip etme sıklığına göre dini değerler puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Geleneksel değerler alt boyutunda öğretmen adaylarının dergi takip etme sıklığına göre geleneksel değerler puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Siyasi değerler alt boyutunda öğretmen adaylarının dergi takip etme sıklığına göre siyasi değerler puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap takip etme sıklığı değişkenine göre aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, dini değerler, geleneksel değerler ve siyasi değerler alt boyutları puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kitap Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Aile Değerleri, Bilimsel Değerler, Çalışma-İş Değerleri, Dini Değer, Geleneksel Değerler ve Siyasi Değerler Alt Boyutları ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Aile Değerleri	Gruplar arası	150.246	4	37.561	4.009	.003	Her zaman – Hiçbir zaman
	Gruplar içi	4188.345	447	9.370			
	Toplam	4338.591	451				
Bilimsel Değerler	Gruplar arası	306.331	4	76.583	7.990	.000	Her zaman – Nadiren Her zaman – Hiçbir zaman Sık sık – Hiçbir zaman
	Gruplar içi	4284.386	447	9.585			
	Toplam	4590.717	451				
Çalışma-İş Değerleri	Gruplar arası	352.809	4	88.202	5.564	.000	Her zaman- Nadiren
	Gruplar içi	7085.924	447	15.852			
	Toplam	7438.732	451				
Dini Değerler	Gruplar arası	136.527	4	34.132	3.347	.010	Her zaman – Hiçbir zaman Sık sık – Hiçbir zaman
	Gruplar içi	4557.763	447	10.196			
	Toplam	4694.290	451				
Geleneksel Değerler	Gruplar arası	127.386	4	31.846	4.168	.003	Her zaman – Hiçbir zaman
	Gruplar içi	3415.346	447	7.641			
	Toplam	3542.732	451				
Siyasi değerler	Gruplar arası	1113.160	4	278.290	13.632	.000	Her zaman – Sık sık Her zaman – Nadiren Her zaman – Hiçbir zaman Sık sık – Hiçbir zaman
	Gruplar içi	9125.557	447	20.415			
	Toplam	10238.717	451				

Analiz sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, geleneksel değerler ve siyasi değerler alt bo-

yutu puanları ile kitap takip etme sıklıkları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, geleneksel değerler ve siyasi değerler alt boyutları puanları, kitap takip etme sıklıklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre aile değerleri alt boyutunda kitap takip etme sıklığı “Her zaman” (=27.37) olan öğretmen adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” (=24.53) olan öğretmen adaylarının aile değerleri puanlarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Bilimsel değerler alt boyutunda kitap takip etme sıklığı “Her zaman” (=24.70) olan öğretmen adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Nadiren” (=22.95) ve “Hiçbir zaman” (=20.80) olan öğretmen adaylarına göre bilimsel değer puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Kitap takip etme sıklığı “Sık sık” (=23.76) olan öğretmen adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” (=20.80) olan öğretmen adaylarına göre bilimsel değer puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Çalışma-iş değerleri alt boyutunda kitap takip etme sıklığı “Her zaman” (=32.29) olan öğretmen adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Nadiren” (=29.40) olan öğretmen adaylarına göre çalışma-iş değerleri puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Dini değerler alt boyutunda kitap takip etme sıklığı “Her zaman” (=27.12) ve “Sık sık” (=26.15) olan öğretmen adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” (=24.60) olan öğretmen adaylarına göre dini değerler puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Geleneksel değerler alt boyutunda kitap takip etme sıklığı “Her zaman” (=26.64) olan öğretmen adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” (=23.93) olan öğretmen adaylarının aile değerleri puanlarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Siyasi değerler alt boyutunda kitap takip etme sıklığı “Her zaman” (=39.45) olan öğretmen adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Sık sık” (=36.53), “Nadiren” (=35.61) ve “Hiçbir zaman” (=32.13) olan öğretmen adaylarına göre siyasi değerler puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Kitap takip etme sıklığı “Sık sık” (=36.53) olan öğretmen adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” (=32.13) olan öğretmen adaylarına göre siyasi değerler puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin istatistiksel işlemler sonucunda ortaya çıkan bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen bazı önerilere yer verilmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının gazete, kitap ve dergi takip etme sıklıkları ile sosyal değerler düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi amacını taşıyan bu çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Adnan Menderes Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde öğrenim gören 452 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmanın uygulama sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizi ile elde edilen bulgular ışığında sonuçlar ortaya konulmuştur. Sonuçlardan yola çıkarak ve sonraki çalışmalara da fikir vermesi amacıyla bazı öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda:

- Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre sosyal değerler düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçtan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri sosyal değerler düzeylerini önemli ölçüde etkilemediği sonucuna varılabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre sosyal değerler alt boyutları puanlarına bakıldığında; aile değerleri alt boyutunda kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine, bilimsel değerler alt boyutunda erkek sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark vardır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının gazete takip etme sıklıkları değişkenine göre sosyal değerler düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının gazete takip etme sıklıkları arttıkça sosyal değer düzeyi puanları ortalamasının da arttığı görülmüştür. Gazete takip etme sıklığı “Her gün” olan sınıf öğretmeni adaylarının, gazete takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre sosyal değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğuna ulaşılmıştır. Gazete takip etme sıklığı “İki günde bir” olan sınıf öğretmeni adaylarının, gazete takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre sosyal değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının gazete takip etme sıklıkları değişkenine göre sosyal değerler alt boyutları puanlarına bakıldığında;

- ◇ Aile değerleri alt boyutunda gazete takip etme sıklığı “Her gün” ve “Haftada 1-2” olan sınıf öğretmeni adaylarının, gazete takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre aile değerleri düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.
- ◇ Bilimsel değerler alt boyutunda gazete takip etme sıklığı “Her gün”, “İki günde bir”, “Haftada 1-2” ve “Ayda 1-2” olan sınıf öğretmeni adaylarının, gazete takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre bilimsel değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.
- ◇ Çalışma-iş değerleri alt boyutunda gazete takip etme sıklığı “Her gün” ve “Haftada 1-2” olan sınıf öğretmeni adaylarının, gazete takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre çalışma-iş değerleri düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.
- ◇ Dini değerler alt boyutunda gazete takip etme sıklığına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- ◇ Siyasi değerler alt boyutunda gazete takip etme sıklığı “Her gün” olan sınıf öğretmeni adaylarının, gazete takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre siyasi değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının dergi takip etme sıklıkları değişkenine göre sosyal değerler düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumdan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının dergi takip etme sıklıklarının sosyal değerler düzeylerini önemli ölçüde etkilemediği sonucuna varılabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının dergi takip etme sıklıkları değişkenine göre sosyal değerler alt boyutları puanlarına bakıldığında;
 - ◇ Bilimsel değerler alt boyutunda dergi takip etme sıklığı “Haftada 1-2” olan sınıf öğretmeni adaylarının, dergi takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre bilimsel değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının kitap takip etme sıklıkları değişkenine göre sosyal değerler düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap takip etme sıklıkları arttıkça sosyal değerler düzeyleri puanları ortalamasının da arttığı görülmüştür. Kitap takip etme sıklığı “Her zaman” olan sınıf öğretmeni aday-

larının, kitap takip etme sıklığı “Sık sık”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” olan adaylarına göre sosyal değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğuna ulaşılmıştır. Kitap takip etme sıklığı “Sık sık” olan sınıf öğretmeni adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre sosyal değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğuna ulaşılmıştır.

- Sınıf öğretmeni adaylarının kitap takip etme sıklıkları değişkenine göre sosyal değerler alt boyutları puanlarına bakıldığında;
 - ◊ Aile değerleri alt boyutunda kitap takip etme sıklığı “Her zaman” olan sınıf öğretmeni adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre aile değerleri düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.
 - ◊ Bilimsel değerler alt boyutunda kitap takip etme sıklığı “Her zaman” olan sınıf öğretmeni adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” olan adaylara göre bilimsel değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kitap takip etme sıklığı “Sık sık” olan sınıf öğretmeni adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre bilimsel değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.
 - ◊ Çalışma-iş değerleri alt boyutunda kitap takip etme sıklığı “Her zaman” olan sınıf öğretmeni adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Nadiren” olan adaylara göre çalışma-iş değerleri düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.
 - ◊ Dini değerler alt boyutunda kitap takip etme sıklığı “Her zaman” ve “Sık sık” olan sınıf öğretmeni adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre dini değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Siyasi değerler alt boyutunda kitap takip etme sıklığı “Her zaman” olan sınıf öğretmeni adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Sık sık”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” olan adaylara göre siyasi değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kitap takip etme sıklığı “Sık sık” olan sınıf öğretmeni adaylarının, kitap takip etme sıklığı “Hiçbir zaman” olan adaylara göre siyasi değerler düzeyi puanlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

- Bu araştırma Adnan Menderes Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi’nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarını

konu alınmış olup yapılacak farklı türdeki araştırmalarda farklı okul türleri ve öğrenciler üzerinde araştırmalar yapılmalıdır.

- Sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan bu çalışma farklı lisans alanları üzerinde yapılarak, farklı lisans bölümlerinin sosyal değerler düzeyleri arasında farkın olup olmadığı ortaya çıkartılabilir.
- Gazete, dergi ve kitap takip etmenin değerler üzerindeki etkisine dikkate alınarak okullarımızda öğrencilere Türkçe derslerinde okuma alışkanlığını kazandırıcı etkinlikler yaptırılmalıdır.
- Değerler eğitiminin önemi dikkate alınarak okullarımızda değerler eğitimine ayrı bir önem verilmelidir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal değerler düzeyleri dikkate alınarak lisans eğitimlerinde değerlerin önemi ve değerler eğitimi konusunda örnek birer birey yetiştirilmeye çalışılmadığı.
- Yetiştirilmesi amaçlanan bireyde bulunması gereken özellikler iyi tanınmalı, öğretim programları sosyal değerleri etkili bir biçimde kazandırmaya yönelik bilgiler içermelidir.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., “Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi”, B. Tay ve A. Öcal. (Editörler), **Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi**, Birinci Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2008.

ALADAĞ, S., **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2009.

BACAĞIZ, T., **Medya Okuryazarlığı Dersinde Gazete ve Dergi Kullanımı**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010.

BALCI, N., **İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Etkinliği**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2008.

BOLAT, Y., “Bir Değer Ölçme Aracı: Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği”, **Turkish Journal of Education**, 2, 2013.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı** (20. Baskı), Pegem Akademi, Ankara, 2014.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. - KILIÇ ÇAKMAK, E. - AKGÜN, Ö. E. - KARADENİZ, Ş. - DEMİREL, F. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (17. baskı), Pegem Akademi, Ankara, 2014.

DOĞAN, İ., “Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, 26-28 Kasım 2004, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2007.

GÜNDÖĞAN, A. S. “Ben ve Öteki: Değerler Dünyasının Gerginliği”, **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, 26-28 Kasım 2004, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2007.

MEB, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 2005.

RTÜK (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu), **Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 2007.

TDK, **Büyük Türkçe Sözlük**, 2015, Türk Dil Kurumunun web sitesinden 15.03.2015 tarihinde erişildi. <http://tdk.gov.tr>

YAZICI, M., “Toplumsal Değerler ve Sosyal Değişim”, **Turkish Studies**, 8, 2013.

YILMAZ, E., **Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Gazete ve Dergi Takip Etme Alışkanlıkları ile Eleştirel ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, 2013.

YİĞİTTİR, S., **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4 ve 5. Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2009.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİREYSEL DEĞERLERİ İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yasemin KUŞDEMİR*
Mehmet KATRANCI**

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde beş farklı öğretmenlik programında öğrenim gören 208 kadın ve 135 erkek olmak üzere toplam 343 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler katılımcılara eş zamanlı olarak uygulanan *Portre Değerler Anketi* ve *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik değerleri ile bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sahip olduğu en yüksek değer tipinin Evrenselcilik, en düşük değer tipinin ise Güç olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değerlerin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrenim görülen program değişkeninin, hem sahip olunan bireysel değerler hem de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değerler arasında düşük düzeyde ve istatistikî bakımdan anlamlı olmayan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular benzer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve bulgulara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değer, Mesleki Tutum, Öğretmen Adayı.

* Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yaseminakz@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mtkatranCI@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS' PERSONAL VALUES AND THEIR ATTITUDES TOWARDS THE PROFESSION OF TEACHING

ABSTRACT

The purpose of the present study is to investigate the relationship between the pre-service teachers' personal values and their attitudes towards the profession of teaching. The study employed relational survey model. The sampling of the study consists of totally 343 (208 females and 135 males) pre-service teachers from five different teacher training programs of Kırıkkale University in 2014-2015 academic year. The data were collected through *Portre Values Questionnaire* and *the Scale of Attitudes towards the Profession of Teaching*. In the analysis of the collected data, descriptive statistics, independent samples t-test, one-way variance analysis (ANOVA) and Pearson correlation analysis were used. At the end of the study, it was found that the type of the highest value possessed by the pre-service teacher is Universalism and the type of the lowest value is Power. Moreover, it was also observed that the pre-service teachers' personal values and their attitudes towards the profession of teaching do not vary significantly depending on gender. The attended department variable was found to be leading to significant differences in both personal values and attitudes towards the profession of teaching. Furthermore, a low level non-significant correlation was found between the pre-service personal values and their attitudes towards the profession of teaching. The findings of the study were compared with the findings of similar studies and then some suggestions were made.

Key Words: Value, Professional Attitude, Pre-Service Teacher.

GİRİŞ

Öğretmen, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biridir. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklıdır. Çünkü öğretmen, toplumun dinamik değişim sürecinin etkin bir ögesidir ve toplumun üyesi olan insanı yetiştirmektedir. Toplum fertlerinin araştıran, sorgulayan, düşünen, üreten, gelişime olumlu katkı sunan, yeniliklere açık bireyler olarak yetiştirilmesinde öğretmenin rolü tartışılmazdır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini tercih eden ve bu mesleği ömür boyu sürdürerek toplumun ilerlemesine katkı sunacak aday öğretmenlerin mesleğe bakış açıları önemlidir.

Öğretmenler sadece bilgi aktaran kişiler olarak değil, aynı zamanda davranışlarıyla ve yaşam tarzlarıyla da yol gösterici kimliğine sahiptirler (Şen, 2009: 176). Öğretmenlik mesleği, kuramsal bilgiye dayalı beceriler, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi gerektirmektedir. Ayrıca öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretme sürecine hakimiyet, öğrenmeyi izleme, aile ve toplumla iletişim ve program bilgisi öğretmen yeterlikleri arasında sayılabilir (Yılmaz, 2009: 364). Bunların yanı sıra öğretmenin kişilik özelliklerinin, mesleğe yatkınlığının, mesleği isteyerek seçip seçmediğinin, mesleğine olan sevgisinin ve tutumunun da başarısını etkileyeceği ifade edilebilir. Öğretmen yetiştirme sürecinde adaylara, mesleğe yönelik bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra tutum, değer, mesleğe ilgi ve inanç gibi özelliklerin de kazandırılması önemlidir.

Birey davranışını öncelik verdiği değerlere göre belirler. Amaç bir kişiyi anlamaksa o kişinin sahip olduğu değerlere bakarak hareket edilebilir. Öğretmenin de bir birey olduğu dikkate alındığında sahip olduğu kişisel özelliklerden ayrı düşünülemediği ve bu özelliklerin onun öğretmenliğini etkileyeceği söylenebilir. Öğretmenin kişisel özelliklerini belirleyen, bütünlükten, karakterini oluşturan unsurlar; inançlar, değerler ve tutumlardır (Uzun, 2014: 5). Alan yazına göre değerler; kavramların, inançların, arzu edilebilir davranışların, durumların ya da olayların değerlendirilmesinde bir rehber veya ölçüt olarak göreceli önemine göre sıralanmasıdır (Schwartz ve Bilsky, 1987: 551).

Güngör (1993) değeri, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak tarif etmektedir. Rokeach'a (1973; Akt: Dilmaç, 2007) göre değer, özel bir davranış tarzına veya karşıt bir duruma karşılık kişisel ve sosyal tercihlerin durumlarını gösteren inançtır. Değerlerin bireysel boyutunda güdü, karar verme, tutum, inanç, ihtiyaç gibi kavramlar ağırlık kazanırken; toplumsal boyutunda ise toplumca en iyi, en doğru ve en faydalı kabul edilenler öne çıkar (Akbaş, 2004). Sahip olduğu değer-

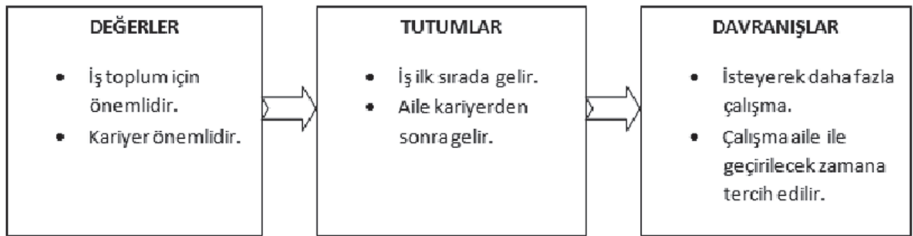
ler, bireyin hem özel hem de sosyal hayatını etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda (Schwartz, 1994; Gümüş, 2009) değerlerin değişik toplumsal ve bireysel etmenlere bağlı olarak en çok yaş, cinsiyet ve eğitim durumu üzerinde tartışılmıştır. Schwartz'ın kuramında değerlerin; biyolojik organizmalar olarak bireylerin ihtiyaçları, düzenli sosyal etkileşim gereksinimleri ve grupların devamı ve işleyişiyle ilgili ihtiyaçları şeklindeki üç evrensel insani ihtiyacın bilişsel temsilleri olduğu kabul edilmiştir (Serin ve Buluç, 2014). Schwartz'ın kuramındaki değer sınıflaması (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 61) Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1- Schwartz Değer Sınıflaması

Değer Tipleri	Değerler
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, Otorite sahibi olmak, Zengin olmak, İnsanlar tarafından benimsenmek
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, Yetkin (muktedir) olmak, Hırslı olmak, Sözü geçen biri olmak, Zeki olmak.
Hazcılık: Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, Hayattan tat almak
Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, Değişken bir hayat yaşamak, Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Öz yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, Merak duyabilmek, Özgür olmak, Kendi amaçlarını seçebilmek, Bağımsız olmak, Kendine saygısı olmak
Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, Erdemli olmak, Toplumsal adalet, Eşitlik, Dünyaya barış istemek, Güzelliklerle dolu bir dünya Doğayla bütünlük içinde olma, Çevreyi koruma, İç uyum
İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsöver olmak, Dürüst olmak, Bağışlayıcı olmak, Sadık olmak, Sorumluluk sahibi olmak, Gerçek arkadaşlık, Olgun sevgi, Manevi bir hayat, Anlamlı bir hayat, Alçak gönüllü olmak

Geleneksellik: Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, Dindar olmak, Hayatın bana verdiklerini kabullenmek, Geleneklere saygılı olmak, İlimli bir hayat (Dünyevi işlerden el ayak çekmek), Mahremiyet
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması	Kibarlık, İtaatkâr olmak, Anne-Babaya ve yaşlılara değer vermek, Kendini denetleyebilmek
Güvenlik: Toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, Toplumsal düzenin sürmesini istemek, Temiz olmak, Aile güvenliği, İyiliğe karşılık vermek, Bağlılık duygusu, Sağlıklı olmak

Bireysel tutum ve davranışlar, büyük ölçüde ahlaki ve dinî değerlerle, örf ve adetlerin içerdiği değerlerin etkisi altında kalır. Değerler, davranışlara yön verme ve çeşitli davranış tercihlerinin sonuçlarının belirlenerek alternatifler üretme bakımından karar verme aşamasında verimli kararlar alınmasına yardımcı olur. Bireysel tutum ve davranışlar büyük ölçüde değerlerin etkisi altındadır (Keskin, 2014: 133). Tutum, bireye aittir ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük ve tutarlılık getirir (Tavşancıl, 2006: 67). Değer ve tutum arasındaki ilişki Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Değerler, tutumlar ve davranışlar arasındaki ilişkiye bir örnek (Schermerhorn, 1996, Akt: Hüseyinliklioğlu, 2010: 17)

Bireylerin dünya görüşlerini belirlemeye hizmet eden değerlerin incelenmesi, onların hem mevcut tutum ve davranışlarını anlamaya, hem de gelecekteki davranışlarının öngörülebilmesine imkân sağlar (Aktay ve Ekşi, 2009). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değer-

ler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu önem göz önünde bulundurularak araştırmada, öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlere ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen program) göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen program) göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığından, genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sahip oldukları değerlere göre değişip değişmediğini, değişme varsa bunun hangi şekilde olduğunu ortaya koymaya çalışılırken ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz oranlama yöntemi ile belirlenmiştir. Beş farklı öğretmenlik programında kayıtlı olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 343 öğretmen adayı örneklemini oluşturmuştur. Tablo 2.'de örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyet ve kayıtlı oldukları programa göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2 - Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına Yönelik Bilgiler

Öğretmenlik Programı	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	28	8,1	39	11,3	67	19,5
Bilgisayar Öğretmenliği	37	10,8	33	9,7	70	20,5
Fen Bilgisi Öğretmenliği	43	12,5	25	7,3	68	19,8
Sınıf Öğretmenliği	40	11,6	15	4,3	55	15,9
Türkçe Öğretmenliği	60	17,6	23	6,8	83	24,4
TOPLAM	208	60,6	135	39,4	343	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya Beden Eğitimi Spor Öğretmenliği programından 67, Bilgisayar Öğretmenliği programından 70, Fen Bilgisi Öğretmenliği programından 68, Sınıf Öğretmenliği programından 55 ve Türkçe Öğretmenliği programından 83 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 208’i kadın, 135’i ise erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarına eş zamanlı olarak uygulanan iki farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değerleri belirlemek için Schwartz ve ark. (1991) tarafından geliştirilen; Demirutku ve Sümer (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan *Portre Değerler Anketi* ile Üstüner (2006) tarafından geliştirilen *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Her iki ölçek için ilgili araştırmacılar tarafından kullanım izni alınmıştır.

Portre Değerler Anketi: Portre değerler ölçeğinde bireylerin sahip olduğu değerlerin öncelik sıralamasını belirlemeyi amaçlayan 40 madde bulunmaktadır. Ölçekteki her madde iki cümleden oluşmaktadır. Altılı likert tipinde düzenlenen ölçeğin maddelerini cevaplayan kişi, cümledeki ifadenin kendisine ne kadar benzediğini belirtmektedir (Demirutku ve Sümer, 2010). Portre Değerler Anketi’nde yer alan değerler ve bu değerlere yönelik olan maddeler Tablo 3.’te sunulmuştur.

Tablo 3 - Portre Değerler Anketindeki Değerler

Alt Boyutlar / Değer Tipi	İlgili Maddeler
Güç	2, 17, 39
Başarı	4, 13, 24, 32
Hazcılık	10, 26, 37
Uyarılma	6, 15, 30
Özyönelim	1, 11, 22, 34
Evrenselcilik	3, 8, 19, 23, 29, 40
İyilikseverlik	12, 18, 27, 33
Geleneksellik	9, 20, 25, 38
Uyma	7, 16, 28, 36
Güvenlik	5, 14, 21, 31, 35

Portre değerler anketini 110 öğretmene uygulayan Uzun (2014) anketteki değerlere göre Cronbach Alpha güvenirlik kat sayılarını Güç (.80), Başarı (.80), Yaşamdan Haz Alma (.80), Uyarılım (.80), Öz-yönelim (.80), Evrenselcilik (.80), İyilikseverlik (.80), Geleneksellik (.82), Uyma (.81), Güvenlik (.81); anketin bütünü için .82 olarak bulmuştur. Bu araştırma kapsamında ölçeğin alt boyutlarına ve geneline yönelik olarak hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 - Portre Değerler Anketi Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Güvenirlik Katsayısı
Güç	.52
Başarı	.82
Hazcılık	.81
Uyarılma	.67
Özyönelim	.89
Evrenselcilik	.83
İyilikseverlik	.91
Geleneksellik	.80
Uyma	.87
Güvenlik	.88
Ölçek Toplamı	.98

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği: Üstüner (2006) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek tek boyutludur ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek *Tamamen katılıyorum* (5), *Çoğunlukla Katılıyorum* (4), *Orta Düzeyde Katılıyorum* (3), *Kısmen Katılıyorum* (2) ve *Hiç Katılmıyorum* (1) şeklinde beşli Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan olumsuz ifadelerde belirtilen puanlamamın tersi kullanılmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93; bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .94'tür. Ölçekten alınan tutum puanları için 1-1,80 aralığı *çok düşük*; 1,81-2,61 aralığı *düşük*; 2,62-3,41 aralığı *orta*; 3,42-4,22 aralığı *yüksek*; 4,23- 5.00 aralığı ise *çok yüksek* düzey olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Kullanılan ölçme araçları için gerekli izinler alınmış ve ölçeklerin uygulaması 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Uygulama, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ve uygulama öncesinde öğretmen adaylarına araştırma hakkında bilgi verilerek gönüllü katılım esası dikkate alınmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistik değerleri ile bağımsız örneklemeler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bulgular, ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın alt amaçlarına göre düzenlenerek başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Bireysel Değerlere İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değerlere yönelik bulgular, katılımcıların *Portre Değerler Anketi*'nden aldıkları puanların ortalaması dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 - Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Bireysel Değerler

Alt Boyut	N	\bar{X}	S
Güç	343	3,51	1,10
Başarı	343	3,64	1,39
Hazcılık	343	3,68	1,57
Uyarılma	343	3,70	1,47
Özyönelim	343	3,75	1,73
Evrenselcilik	343	3,80	1,81
İyilikseverlik	343	3,76	1,72
Geleneksellik	343	3,67	1,39
Uyma	343	3,72	1,61
Güvenlik	343	3,79	1,62
Ölçek Toplamı	343	3,72	1,42

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sahip olduğu en yüksek değer tipinin Evrenselcilik (\bar{X} =3,80) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Güvenlik (\bar{X} = 3,79), İyilikseverlik (\bar{X} =3,76), Öz yönelim (\bar{X} = 3,75), Uyma (\bar{X} = 3,72), Uyarılma (\bar{X} = 3,70), Hazcılık (\bar{X} = 3,68), Geleneksellik (\bar{X} = 3,67) ve Başarı (\bar{X} = 3,64) değer tipleri izlemektedir. Güç değer tipi ise en düşük ortalama (\bar{X} = 3,51) ile son sırada yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Bireysel Değerlerin Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Bölüme Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değerlere yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Bireysel Değerlerin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	P
Güç	Kadın	208	3,46	1,07	,936	,35
	Erkek	135	3,58	1,13		
Başarı	Kadın	208	3,59	1,41	,818	,41
	Erkek	135	3,72	1,36		
Hazcılık	Kadın	208	3,64	1,65	,600	,54
	Erkek	135	3,75	1,46		
Uyarılma	Kadın	208	3,65	1,48	,748	,45
	Erkek	135	3,78	1,44		
Öz yönelim	Kadın	208	3,71	1,74	,517	,60
	Erkek	135	3,81	1,71		
Evrenselcilik	Kadın	208	3,76	1,86	,520	,61
	Erkek	135	3,86	1,71		
İyilikseverlik	Kadın	208	3,72	1,77	,540	,59
	Erkek	135	3,82	1,45		
Geleneksellik	Kadın	208	3,68	1,31	,131	,89
	Erkek	135	3,66	1,64		
Uyma	Kadın	208	3,73	1,64	,052	,95
	Erkek	135	3,72	1,56		
Güvenlik	Kadın	208	3,76	1,65	,414	,67
	Erkek	135	3,84	1,58		
Ölçek Toplamı	Kadın	208	3,68	1,44	,510	,61
	Erkek	135	3,76	1,39		

Tablo 6'da yer alan sonuçlar incelendiğinde *Portre Değerler Anketi*'nin alt boyutlarına ve geneline yönelik olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ancak geleneksellik ve uyma değer tipleri dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde erkek öğretmen adaylarının puanlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre istatistikî bakımdan anlamlı farklı-

lık oluşturmada da kadın öğretmen adaylarının geleneksellik ve uyma değer tiplerine daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının sahip oldukları değer tiplerine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre değişip değişmediğini, değişme varsa bunun anlamlı olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 - Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Bireysel Değerlerin Öğrenim Görülen Programa Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Güç	Gruplar arası	4	7,86	1,96	1,63	,165	-
	Gruplar içi	338	406,51	1,20			
	Toplam	342	414,37				
Başarı	Gruplar arası	4	19,91	4,97	2,60	,036	4-5
	Gruplar içi	338	646,11	1,91			
	Toplam	342	666,03				
Hazırlık	Gruplar arası	4	18,63	4,65	1,88	,112	-
	Gruplar içi	338	834,23	2,46			
	Toplam	342	852,86				
Uyarılma	Gruplar arası	4	34,76	8,69	4,16	,003	4-5
	Gruplar içi	338	705,03	2,09			
	Toplam	342	739,79				
Öz yönelim	Gruplar arası	4	57,66	14,41	5,03	,001	2-4
	Gruplar içi	338	967,84	2,86			
	Toplam	342	1025,49				4-5
Evrenselcilik	Gruplar arası	4	59,11	14,77	4,72	,001	4-5
	Gruplar içi	338	1057,47	3,12			
	Toplam	342	1116,58				
İyilikseverlik	Gruplar arası	4	40,73	10,18	3,52	,008	4-5
	Gruplar içi	338	977,00	2,89			
	Toplam	342	1017,73				
Geleneksellik	Gruplar arası	4	22,54	5,63	2,95	,020	4-5
	Gruplar içi	338	644,76	1,91			
	Toplam	342	667,30				

Uyma	Gruplar arası	4	37,84	9,46	3,75	,005	4-5
	Gruplar içi	338	851,52	2,52			
	Toplam	342	889,36				
Güvenlik	Gruplar arası	4	48,53	12,13	4,78	,001	4-5
	Gruplar içi	338	856,94	2,53			
	Toplam	342	905,47				
Ölçek Toplamı	Gruplar arası	4	33,83	8,45	4,33	,002	4-5
	Gruplar içi	338	660,13	1,95			
	Toplam	342	693,96				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre sahip oldukları bireysel değerlerden güç ve hazcılık değer tiplerinde anlamlı farklılık bulunmadığı; başarı, uyarılma, öz-yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değer tiplerinde ise anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda *Başarı, uyarılma, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik* değer tiplerinde Sınıf Öğretmenliği (4) programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Türkçe Öğretmenliği (5) programında öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca *özyönelim* değer tipinde Sınıf Öğretmenliği (4) ile Türkçe Öğretmenliği (5) ve Bilgisayar Öğretmenliği (2) ile Sınıf Öğretmenliği (4) programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, adayların *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği*'nden aldıkları ortalama puana göre incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8 - Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Değişken	N	\bar{X}	S
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	343	4,11	,61

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalaması \bar{X} = 4,11'dir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan

öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Programa Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9 - Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	P
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Kadın	208	4,13	,61	,568	,571
	Erkek	135	4,09	,62		

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir [$t_{(2,341)} = ,56$; $p > ,05$]. Elde edilen bu bulguya göre cinsiyetin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 - Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Öğrenim Görülen Programa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Gruplar arası	4	8,48	2,12			1-2
Gruplar içi	338	120,37	,35	5,95	,000	1-3
Toplam	342	128,86				1-5

Tablo 10'daki verilere göre katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4,342)} = 5,95$; $p < ,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar ara-

sında belirlemek için yapılan LSD testi sonucunda bu farklılığın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Bilgisayar Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu tespit edilmiştir. Grupların ortalama puanları incelendiğinde en yüksek puana sahip olan grubun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ($\bar{X} = 4,42$), en düşük puana sahip olan grubun ise Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\bar{X} = 3,96$) programında öğrenim gören öğretmen adayları olduğu görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Bireysel Değerler ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin düzeyini belirleyebilmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11 - Öğretmen Adaylarının Değerleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

1. Tutum	2. Güç	3. Başarı	4. Hazcılık	5. Uyarılma	6. Öz yönelim	7. Evrenselcilik	8. İyilikseverlik	9. Geleneksellik	10. Uyma	11. Güvenlik
2.	,014									
3.	,012	,625*								
4.	-,012	,499*	,807*							
5.	,029	,496*	,805*	,827*						
6.	,039	,437*	,794*	,825*	,881*					
7.	,042	,361*	,770*	,816*	,854*	,935*				
8.	,030	,341*	,751*	,788*	,801*	,898*	,942*			
9.	,057	,322*	,708*	,732*	,751*	,847*	,881*	,880*		
10.	,041	,376*	,732*	,759*	,780*	,888*	,909*	,910*	,870*	
11.	,034	,403*	,775*	,787*	,805*	,885*	,914*	,899*	,849*	,899*

* p < .01

Tablo 11’de yer alan Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değer tipleri arasında düşük düzeyde ve istatistikî bakımdan anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Portre Değerler Ölçeği ile elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sahip olduğu en yüksek değer tipinin Evrenselcilik en düşük değer tipinin ise Güç olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca benzer bir sonuç Uzun (2014) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırmada da elde edilmiştir. Belirtilen çalışmada katılımcıların en çok *Evrenselcilik* değer tipine sahip oldukları belirlenmiştir. Oğuz’un (2012) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada ise öğretmen adaylarının en çok evrenselcilik, yardımseverlik ve güvenlik değer tiplerine katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en çok Evrenselcilik değer tipine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların sahip olduğu bireysel değerlerin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca istatistikî olarak anlamlı farklılık oluşturmasa da *Geleneksellik* ve *Uyma* değer tiplerinde kadın öğretmen adaylarının daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Özdemir ve Sezgin (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının bireysel değerler boyutunda kadın adayların empati ve güveni, erkek adayların ise hoşgörü ve risk almayı daha öncelikli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yalmancı (2009) tarafından yapılan araştırmada cinsiyete göre; *Haz Alma*, *Evrenselcilik* ve *Yardımseverlik* değerlerinde; sosyoekonomik duruma göre; *Yaşamdan Haz Alma* ve *Uyarılım* değerlerinde; sınıf düzeyine göre ise Yardımseverlik, Geleneksellik ve Uyarılım değerlerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Sarıcı Bulut’un (2012) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırmada katılımcıların, cinsiyete göre değer eğilimlerinin iyilikseverlik, uyarılım, uyma ve güvenlik alt ölçeklerinde farklılaştığı, erkek öğrencilerin uyarılım eğilimlerinin kız öğrencilerin uyarılım eğilimlerinden daha yüksek olduğu; kız öğrencilerin iyilikseverlik, uyma ve güvenlik eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Keskin’in (2014) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı araştırmada entelektüel değerler ile maneviyat ve özgürlük değerlerine, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Belirtilen araştırmalardaki ortak nokta kadın öğretmen adaylarının uyum/uyma değer tipine yüksek oranda katılmalarıdır. Bireylerin sahip oldukları değerlerin, toplumun yapısına göre şekillenebileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre sahip oldukları bireysel değerlerden *Başarı*, *Uyarılma*, *Özyönelim*, *Evrenselcilik*, *İyilikseverlik*, *Geleneksellik*, *Uyuma* ve *Güvenlik* değer tiplerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ortalama puanlara göre bireysel değerler açısından en yüksek puana sahip olan grubun Sınıf Öğretmenliği, en düşük puana sahip olan grubun ise Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluştuğu belirlenmiştir. Yalmancı'nın (2009) yaptığı araştırmada da Sınıf Öğretmeni adaylarının en yüksek düzeyde *Güç*; en düşük düzeyde *Güvenlik* değer tipini benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki araştırmanın bulguları birbiri ile farklılık göstermektedir. Bu durum katılımcıların içinde yetiştikleri aile yapısından, ekonomik durumun farklı olmasından ya da bireysel özelliklerden kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Akgün ve Özgün, 2014; Özkan, 2012; Açıışlı ve Kolomuç, 2012; Can, 2010; Doğan ve Çoban, 2009; Bulut, 2009; Akkaya, 2009). Ayrıca cinsiyet değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Alanyazında bu sonuca benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar yer almaktadır. Farklı öğretmen adayı grupları ile yürütülen çalışmalarda da cinsiyetin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde etkili olmadığı sonu elde edilmiştir (Akgün ve Özgün, 2014; Sandıkçı ve Öncü, 2013; Açıışlı ve Kolomuç, 2012; Özder, Konedrahi ve Perkan Zeki, 2010; Can, 2010; Bulut, 2009). Benzer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının cinsiyet farkı olmaksızın öğretmenlik mesleğini sevdikleri ve benimsedikleri söylenebilir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de başarılı olmanın ön koşullarından birinin mesleği sevmek olduğu göz önüne alındığında, bu durumun ülkemizin geleceği açısından umut verici olduğu söylenebilir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu en yüksek olan grubun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, en düşük olan grubun ise Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluştuğu tespit edilmiştir. Son yıllarda kamuya ait okullara yapılan öğretmen atamalarında Fen Bilgisi öğretmenliğine düşük kontenjanlar ayrıldığı ve ilgili alandan ayrılan kontenjanın çok üzerinde mezun verildiği bilinmektedir. Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının düşük olması mezun olduktan sonra iş bulma endişesinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değer tipleri arasında düşük düzeyde ve istatistikî bakımdan anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan farklı olarak Bektaş ve Nalçacı (2012) tarafından yapılan araştırmada Sınıf Öğretmeni adaylarının sahip oldukları bireysel değerlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu %22 düzeyinde yordadığı sonucu bulunmuştur. Bu durum grupların farklı özellikler göstermelerinden kaynaklanabilir. Bu nedenle benzer araştırmaların farklı örneklemeler üzerinde yapılması ile daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebileceği ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile sahip oldukları bireysel değer tipleri arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyen daha çok araştırma yapılmalıdır. Bu araştırmaların sonuçları sorgulanarak aday öğretmenlerin mesleklerine olan ilgi ve sevgilerini nelerin etkileyebileceği ve bireysel değer tiplerinin seçilen meslek türleri açısından önemi irdelenmelidir. Ayrıca Öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin şekillenmesinde nelerin etkili olduğunu ortaya kayabileceği uzun soluklu ve derinlemesine yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada Schwartz ve arkadaşları tarafından (1991) geliştirilen Portre Değerler Anketi kullanılmıştır. Kültürel özellikler de dikkate alınarak öğretmen adaylarının sahip oldukları değerleri belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

AKGÜN, F. - ÖZGÜN, H., “Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 10(5), 2014.

AÇIŞLI, S. - KOLOMUÇ, A., “Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 1(2), 2012.

AKBAŞ, O., **Türk Millî Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.

AKKAYA, N., “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi” **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25(2009), 2009.

BEKTAŞ, F. - NALÇACI, A., “Bireysel değerler ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12(2), 2012, 12.12.2014 tarihinde <http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf> adresinden ulaşılmıştır.

BULUT, İ., “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği)”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(2009), 2009.

BÜMEN, N. T. - ERCAN ÖZAYDIN, T., “Adaylıktan göreve öğretmenlik özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler”, **Eğitim ve Bilim**, 38 (169), 2013, 08.12.2014 tarihinde <http://213.232.48.5/index.php/EB/article/viewFile/1795> adresinden ulaşılmıştır.

CAN, Ş., “Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları”, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 24, 2010.

DEMİRUTKU, K. - SÜMER, N., “Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması”, **Türk Psikoloji Yazıları**, 13(25), 2010.

DOĞAN, T. - ÇOBAN, A. E., “Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, **Eğitim ve Bilim**, 34(153), 2009.

HÜSEYİNKLİOĞLU, B., **Bireysel Değerler ve Örgütsel Bağlılık Düzeyi İlişkisi: Asker Hastanesi Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2010.

KESKİN, Y., “Değer davranış ilişkisi”, Edt. B. Dilmaç-H. H. Bircan, **Değerler ve Değerler Psikolojisi** içinde, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

KESKİN, Ü., **Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsani Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2014.

KUŞDİL, M. - E., KAĞITÇIBAŞI, Ç., “Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 15(45), 2000.

OĞUZ, E., “Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12 (2), 2012.

ÖZDEMİR, S. - SEZGİN, F., “Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 4(2), 2011.

ÖZDER, H. - KONEDRALI, G. - ZEKİ, C. P., “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 16(2), 2010.

ÖZKAN, H. H., “Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği)”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 13(2), 2012.

SANDIKÇI, M. - ÖNCÜ, E., “Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması”, **Pamukkale Journal of Sport Sciences**, 4(1), 2013, 08.12.2014 tarihinde <http://psbd.pau.edu.tr/index.php/pjss/article/view/108/66> adresinden ulaşılmıştır.

SARICI BULUT, S., “Gazi eğitim fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 1(3), 2012, 12.12.2014 tarihinde http://www.tekedergisi.com/Makaleler/2017599792_13safiyeye%20bulut.pdf adresinden ulaşılmıştır.

SERİN, K. M. - BULUÇ, B., “Sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 22(1), 2014.

SCHWARTZ, S. H. - BILSKY, W., “Toward a universal psychological structure of human values”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 53(3), 1987, 20.12.2014 tarihinde www.mujiweb.cz/martinsc/Schwartz/toward_to_structure_of_human_values.pdf adresinden ulaşılmıştır.

SCHWARTZ, S. H., “Are there universal aspects in the structure and contents of human values?”, **Journal of Social Issues**, 50(49), 1994.

ŞEN, H. Ş., “Eğitim açısından toplumsal değişme ve yenileşme”, Edt: E. Karip, **Eğitim Bilimine Giriş** içinde, Pegem Akademi, Ankara, 2009.

TAVŞANCIL, E., **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2006.

UZUN, E. B., **Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Değerler ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.

ÜSTÜNER, M., “Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 45, 2006.

YALMANCI, S., **Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, 2009.

YILMAZ, E., “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, Edt: E. Karip, **Eğitim Bilimine Giriş** içinde, Pegem Akademi, Ankara, 2009.

HOŞGÖRÜ DEĞERİNİN KAZANDIRILMASIYLA VAR OLAN ÖNYARGILARIN AZALTILMASI

Mehmet TOK*
Osman BOSTANOĞLU**

ÖZET

Günümüz dünyasının iletişim biçimindeki değişimler, farklı milletleri ve farklı kültürleri birbirlerine yakınlıştırmış, kültürler arası etkileşimi arttırmıştır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında da çok dillilik ve çok kültürlülüğe sıkça vurgu yapılmaktadır (MEB, 2012). Bu nedenle milletlerin ve toplumların tarihi süreçten getirdikleri önyargıların, daha “hoşgörü”lü bir anlayışla giderilmesi gereklidir. Öteki şahıs ve gruplara karşı hoşgörüsüz, haksız ve ayrımcı tutumlar olarak tanımlanan önyargının, değiştirilmesi oldukça zordur. Önemli kültürel değerlerimizden birisi olan hoşgörü değerinin kazandırılmaması, öğrencilerin aile, yakın çevre ve uzak çevresinde, farklı milletler ve kültürler için kullanılan sıfatlar, hoşgörüsüz bir yaklaşım, öğrencide birtakım milletlere, kültürlere ve farklı gruplara karşı önyargıların oluşmasına neden olur. Türkçe dersinin, içerik ve nitelik bakımından edebi eserler aracılığıyla milli kültürün yeni nesillere aktarımı, değerler eğitimi ve kişilik oluşturma sürecinde önemli bir rolünün olması “hoşgörü” kavramının davranış olarak yerleştirilmesi bakımından bu dersin önemini ortaya koymaktadır. 10. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen hoşgörü etkinlikleri ile önyargılardaki değişikliklerin incelendiği araştırma, durum çalışması şeklinde desenlemiştir. Araştırmada, durum çalışması desenlerinden ‘tek durum deseni’ kullanılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş, Edirne’nin Keşan ilçesindeki bir lisede 9. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenciden oluşmaktadır. İçerik analizinin kulla-

* Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mehmettok@comu.edu.tr

** Öğretmen, Keşan Anadolu Lisesi, bostanzade@gmail.com

nıldığı araştırma sonucunda, 9. sınıf öğrencilerinin farklı milletler hakkında olumlu ve olumsuz birçok ön yargıya sahip oldukları görülmüştür. Etkinlikler öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmalarını sağlamış, empati kurabilme becerilerini geliştirmiş, bunun sonucunda öğrencilerin olumsuz önyargılarının belirli oranda azaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Önyargı, Değerler Eğitimi, Hoşgörü Eğitimi.

REDUCING EXISTING PREJUDICES BY GAINING THE VALUE OF TOLERANCE

ABSTRACT

Changes in the form of communication in today's world have brought different nations and different cultures near each other and increased interaction between cultures. Common Framework Programme of the European Languages frequently emphasized multilingualism and multiculturalism (MOE, 2012). Therefore, preconceptions brought from the historical process by nations and societies should be removed with an understanding of "tolerance". It is quite difficult to change a prejudice defined as unfair, discriminatory and intolerant attitudes towards other individuals and groups. Failure to gain the value of tolerance, which is one of our important cultural values, using negative nicknames referring to different nations and cultures around friends, families and environment, intolerant approaches cause formation of prejudices against various nations, cultures and groups. Since Turkish course has an important role in the process of transferring national culture to the new generations, education of values and personality creation thorough literary works, this course is also very important in terms of placing the concept of "tolerance" as behaviour. In this study, which is designed as a case study, the relationship between tolerance activities conducted with 10th grade students and changes in their prejudices is investigated. In the research, single-case design, which is one of the case study designs, is employed. The participants are selected by easily accessible sampling method, which is one of the purposive sampling methods. Population of the study consists of a total of 34 students from 9th grade at a high school in Kesan District of Edirne. As a result of the study, in which the content analysis is employed, it has been seen that 9th grade students have many positive and negative preconceptions about different nations. Activities ensured students to have different perspectives and improved their abilities to empathize; thus, prejudices of students were found to be reduced at certain rates.

Key Words: Prejudice, Education of Values, Education of Tolerance.

GİRİŞ

Değer yargıları insanları birbirinden ayıran özelliklerdir. Bireyler sahip olduğu değerler ile başkalarından ayrılır. Hiçbir değer yargısı olmayan bir insanın, toplum içinde saygın bir yerinin olması düşünülemez. Doğruluk, büyüklere saygı, hoşgörü, sevgi, yardımseverlik gibi milli, manevi ve evrensel değerler, tüm anne babaların ve eğitimcilerin çocuklarda sahip olmasını istediği özelliklerdir. Günümüz toplumunda insanlar arasındaki iletişim biçimindeki farklılaşma, gelişen teknolojinin dünyayı küçük bir köy haline getirmesi kültürler arası etkileşimi hızlandırmıştır. Bu durum, farklı kültürleri ve milletleri birbirine yaklaştırmıştır. Etkileşim halinde olan farklı kültür ve milletlerin huzurlu ve güven içinde bir arada yaşayabilmesi, başta hoşgörü olmak üzere birçok evrensel değerın benimsenmesine bağlıdır.

Milli, manevi ve evrensel değerlerin insanlara kazandırılması için eğitim sisteminde değerler eğitime yer verilmiştir. Değerler eğitimi, günümüzde tüm dünyada ve ülkemizde önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda değerler eğitime verilen önem gittikçe artmakta ve okullarda değerlerin eğitimi ile ilgili programlar yapılmaktadır. Doğanay (2006: 18) “bir ülkenin eğitim sistemi o ülkenin önem verdiği ve eğitim sistemine de yansımış olan değerlerle başlar, bu değerler, eğitimin çerçevesini, amaçlarını ve yönünü belirler”, değerlendirmesini yapmaktadır. Aynı zamanda değer eğitimi, şemsiye bir terim olarak kullanılmaktadır. Bu şemsiye terimin içinde; manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel eğitim; dinî eğitim; sosyal eğitim; çok kültürlü eğitim; Program ötesi temaslar; vatandaşlık, çevre, sağlık, manevi özen, okul etiği, programa ek etkinlikler, ortak ibadet/toplantı, öğrenen bir toplum olarak okul yaşamı gibi ortak yaşam deneyimlerin bir sınıflaması bulunmaktadır (Slatter, akt. Keskin 2008: 20).

Toplumların varlığını ve gelişmesini sürdürebilmesi açısından milli ve evrensel değerlere, özellikle de hoşgörü değerinin kazandırılmasına büyük ihtiyaç vardır. Günümüzde insanlar, gruplar arasında kavgaların, tahammülsüzlüğün yoğun olduğu bu dönemde, toplumsal barışın sağlanması ve huzurlu bir hayatın sürdürülebilmesi için de hoşgörüyü çok fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasında anadil eğitiminin ve anadil eğitimin yapıldığı Türkçe derslerinin büyük bir önemi vardır.

Anadil eğitiminin, çocukların zihinsel gelişimi açısından oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Çocukların kendileri dışındaki insanlara, farklı milletlere, dinlere, topluluklara karşı hoşgörülü olabilmesi, sevgiyle bakabilmesi ve önyargılardan uzak sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, ailede

başlayan dil eğitiminin yanında okulda verilen değer eğitimi ile de yakından ilgilidir. Bu bağlamda dil eğitiminin verildiği Türkçe derslerinde, öğrencilerin hayata hazırlanması ve farklı bakış açıları geliştirmesi gerekli görülmektedir. Öğrencilerin olayları sorgulayıp analiz edebilmesi, çok yönlü düşünüp doğru kararlar verebilmesi dil ve zihinsel becerilerin gelişmesine bağlıdır. “Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir.” (MEB, 2006)

Türkçe dersi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisini öğrencilere kazandırırken 21. yüzyılın yetiştirmeyi amaçladığı bireylerin taşıması gereken milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme ve estetik zevk kazanma hedeflerini dikkate alır. Türkçe derslerinde, bir araç olarak kullanılan farklı edebi eserler aracılığıyla, öğrencilerde konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri geliştirilerek incelenen eserlerdeki değerlerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. (Yaman vd., 2009: 105)

Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak maddesinin, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkçe dersinin genel amaçlarında belirtilen (MEB, 2005: 4). “Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri”ne işaret etmesi, Türkçe derslerinin genel amaçlarına ulaşılması açısından değerler eğitimi yapılmasının önemini göstermektedir. Önyargılardan arınmış, birbirine hoşgörü ve sevgiyle bakabilen bireylerin yetiştirilmesi için Türkçe derslerinde değer eğitimi gereken önem verilmeli, belli bir program dâhilinde değerler eğitimi yapılmalıdır. Böyle bir eğitim, küreselleşen dünyanın barış, huzur, güven, dayanışma ve kardeşlik içerisinde bir dünya halini alabilmesi için büyük önem taşır (Ergen, 2006: 145). Milli kültürümüzde önemli bir yere sahip olan hoşgörü değerinin kazandırılması, önyargılara (hoşgörüsüzlük) sahip olan bireylerin bakış açılarını değiştirecek, empati değerinin geliştirilmesine yardımcı olarak farklılıklara saygı duyan bir toplumun oluşmasına yardımcı olacaktır.

Önyargı ve Hoşgörü Kavramları

Önyargı, “Bir şeyi yeterince bilmeden varılmış kanı; önceden verilmiş yargı.” olarak tanımlanır (BSTS / Felsefe Terimleri Sözlüğü, 1975). Gürses

(2005: 143), önyargının öteki şahıs ve gruplara karşı hoşgörüsüz, haksız ve ayrımcı tutumlar içerdiğini ve dogmatik olması nedeniyle değişmesinin oldukça zor olduğunu belirtir. İnsanların birbirine önyargı ile baktığı, hoşgörünün az olduğu ya da olmadığı toplumlarda insanlar bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Çünkü hoşgörüden yoksun bireylerden oluşan toplumlarda; demokrasi, bilim ve bilimsel düşüncenin gelişmesi zordur (Gündüz, 1995: 14). Bu nedenle, toplumların varlığını ve gelişmesini sürdürebilmesi açısından da hoşgörü önem taşımaktadır.

Gürses (2005: 14), önyargıların psikolojik, tarihsel, ekonomik, durumsal ve başka sosyokültürel faktörlerden kaynaklanabileceğini ifade eder. Hoşgörüsüzlük, (Önyargı) bireyin kendi grubunu, inanç sistemini, davranışlarını diğerininkinden üstün görmedir. Hoşgörüsüzlük hayatı olumsuz etkileyen sosyal bir hastalıktır, şiddettir (UNESCO, 1994: 15). Önyargı, diğer bireylerin haklarını ya da özgürlüklerini tehdit eder. Önyargılar eğer davranışa dönüşürse dışlama adını alır (Widmalm, 2005: 239). Örneğin lokantada bulunan iki müşteriden biri dış görünüşünden dolayı daha kötü muamele görebilir, bu kötü muamele, bu ayrımlarda duygusal, düşünsel ve davranışsal öğrenin bulunduğu görülmektedir. Bu öğelerin etkisi altında kişi bu şekilde dışlama davranışında bulunur (Cüceloğlu, 1996: 543). “Hoşgörü” ilişkileri düzenleyen anahtar bir kavramdır. Yokluğu ya da ortadan kalkması pek çok kez insanlık tarihinde acıların yaşanmasına sebep olmuştur. Kuçuradi’nin tanımladığı anlamıyla hoşgörünün yokluğu ise farklı düzeylerde önyargı ve ayrımcılığın oluşmasına fiziksel ve psikolojik şiddete neden olur. Ayrımcılığa yol açan önyargıların, ayrımcılığa dönüşmesinin sınırlarını çizmek açısından, toleransın toplumsal düzenlemelerde, yasalarda, gerekli eşitlik düzenlemeleri ile birlikte yer alması yaşamsal önemdedir (Güven, 2009).

Önyargı, öğrenilmiş bir davranıştır ve bu davranış, eğitimin önemli bir hedefi olan hoşgörü eğitimi yoluyla değiştirilebilir. Eğitim hoşgörüsüzlüğün en iyi çaresidir ve hoşgörünün yapılandırılmasında en temel kurum okuldur (UNESCO, 1994: 22). Hoşgörüsüzlüğün göstergelerinin bilinmesi, etkili hoşgörü eğitiminin önemli bir boyutudur. Bazı durumlarda hoşgörüsüzlük davranışı sergileyenler, bunun bilincinde olamamaktadır. Bu nedenle, hangi eylem ve davranışların hoşgörüsüzlük olarak değerlendirileceği konusundaki ölçütlerin bilinmesi gerekmektedir (Kaymakcan, 2007: 118).

Önyargı, bireylerin kişiliğini belirler ve bu önyargılar kolay kolay değişmez. İnsanların sahip olduğu bu hükümleri değiştirmemesi eğitimde peşin

hükümler, sabit fikirler her alanda toplumların ilerlemesine engel oluşturur. (Gökmen, 2001: 98). Değiştirilmesi oldukça zor olan önyargılar toplumların ilerlemesine de engel olur. Her insanın önyargıları vardır ve bazen insanlar bu önyargılarının farkında bile değildir. İnsanların bilinçaltında var olan önyargıları, onların hayata bakışını, insanlarla ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Bostanoğlu'nun (2015) 9.Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Önyargıların İncelenmesi” adlı tez çalışmasında 9. sınıf öğrencilerin farklı birçok millet ve kültüre karşı önyargılarının olduğu görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmada geliştirilen etkinliklerle hoşgörü değerini kazanan bireylerde ötekine karşı hoşgörüsüz yaklaşımlarının yani önyargılarının da azalması beklenmektedir.

Hoşgörü

Alan yazında, hoşgörüye ilişkin birçok tanım yer almaktadır. Türkçedeki hoşgörü ve müsâmaha kavramlarının Fransızcası, tolérance; İngilizcesi tolerance; Arapçası ise tesâmuh kelimeleridir. Birbirinin karşılığı olarak kullanılan bu kelimelerin, tamamen aynı anlama geldiklerini söylemek doğru değildir (Aşıkoğlu, 1993: 41). Hoşgörü, genelde başkalarının düşünce ve kanılarını hoş görme anlamında kullanılmaktadır. “Hoşgörü sözcüğü, Farsça bir sıfat olan güzel, iyi, tatlı duygu okşayan, zevk veren, ilgi uyandıran, beğenilen ve latif anlamındaki hoş / hûş sözcüğü ile Türkçe bir fiil olan görmekten “görü” sözcüğünün bir araya getirilmesiyle oluşan birleşik bir kelimedir.” (Eyüpoğlu, 1995: 327).

Hoşgörü, çeşitli yönlerden kendinden farklı olan başkalarının varlıklarından rahatsızlık duymama halidir. “Hoşgörü, kayıtsız kalma, aldırış etmeme, gevşek davranma gibi anlamlar içeren bir kavram olarak da ifade edilir. Toleransın karşılığı olarak verilen hoşgörü tanımlarında, onun tahammül ve katlanma anlamlarını içerdiği bildirilmektedir.” (Hançerlioğlu, 1977, 1996: 338, 166) Ancak, hoşgörünün olduğu yerde rahatsızlık, tahammül gibi bir iç sıkıntının olmaması gerekir. Zira hoşgörü kalpten gelir. “Gönülden gelen bir şeyde ise katlanma ve zorlanma diye bir şey olmaz. Hoşgörü, herhangi bir durumu içinden gelerek kabul etme, rahatsızlık duymama, anlayışla karşılama halidir” (Gürsoy, 1991: 20). Ayrıca onu görmezlikten gelme olarak anlamak da yanlış olur. Hoşgörü yapılan yanlışlıkları, olumsuzlukları görmezden gelmek değildir. Nitekim hoşgörü derken kastedilen görmezlikten gelme değil, anlayışla karşılamadır. Çünkü görmezlikten gelme ve aldırış etmeme anlamları sorumsuzluğu çağrıştıran, kabul edilmeyen bir davranış biçimidir (Bilgin, 1998: 116). “Hoşgörü kelimesinin rahatsız

olma, katlanma ve tahammül etme anlamlarını içeren tolerans sözcüğünden ayrıldığı görülmektedir. Toleransta hoşlanma olmadığı halde istenmeyen bir kabullenme varken hoşgöründe hem hoşlanma hem de isteğe bağlı bir kabullenme vardır, diyebiliriz.” (Aslan, tarihsiz). Kişi farklı bir durumla, inançla, kültürle, anlayışla karşılaştığında bunu isteyerek kabul eder, anlayışla karşılar, herhangi bir zorlamaya gerek duymaz. Hoşgörü, insanları doğal halleriyle kabul etmektir ve bu kabul düşmanlık beslemeden, kin gütmeyen olmalıdır. Tahammül ve iç sıkıntının olmaması gerekir.

Hoşgörülü olmayan bir insanların, toplum içerisinde yalnız kalması kaçınılmazdır. Bazı insanların bize daha yakın, sıcakkanlı ve sempatik gelmesinin sebebi aslında bu insanların diğerlerine göre daha hoşgörülü olmalarıdır. Hoşgörü, insana sosyal çevre sağlar ve farklı özellikleri, farklı kültürleri tanıma fırsatı tanır. Hoşgörünün temelinde, empati, huzur, güven, işbirliği ve sosyallik vardır (Khitruk ve Ulianova, 2012: 23). Hoşgörü, başkasının fikirlerini anlamak ve karşıt görüşleri dinleyerek onları hoş görmek, saygı duymaktır. Hoşgörülü insan kendine güvenir, böyle bir bireyin kişiliği gelişmiştir. Hoşgörü, kendine güvenen bir ruh davranışıdır. Hoşgörü sınırsız değildir, hakaret, tehdit, saldırı gibi eylemlere karşı hoşgörülü olunamaz. Hoşgörü, kayıtsızlık, boş verme, umursamama, ciddiyetsizlik olarak algılanmamalıdır. (Doğan, 1995: 129). Hoşgörü bu şekilde her şeyi görmezlikten gelme, umursamazlık olarak algılandığında sorumsuzluk, disiplinsizlik ve karmaşa ortaya çıkabilir (Kavcar, 1995: 1-2; Şahin, 2011: 77). Ayrıca, hoşgörü tek taraflı bir iletişim tarzı da olmamalıdır. “İletişim sürecinde bir kişinin sürekli hoşgörü bekleyen, diğerinin ise hoşgörü göstermek zorunda kalan durumuna düşmemesi önemlidir.” (Tatar, 2009: 70) Sürekli hoşgörü gösteren karşı tarafın tüm olumsuzluklarına rağmen hoşgörülü davranan kişiler, toplum arasında hoş karşılanmamakta, sürekli kendini ezdiren insanlar olarak algılanmaktadır.

Haksızlıklara göz yummak hoşgörü değildir. Yine, çekilen acılara katlanma ya da her türlü kötülüğü affetme de hoşgörü olarak algılanmamalıdır. Bu konuda, İnam (1995: 22) “Hoşgörüye Yazılmış Bir Gönül Mektubu”nda, “... Sevgilimin bana olan davranışlarını bir zulüm olarak algılıyorum. Onu yitirmem için kaprislerine katlanıyor, huysuzluklarına tahammül ediyorum. Simdi ben, hoşgörülü biri miyim, değil miyim? Tahammül hoşgörü müdür? Çelimsiz komşumu sille tokat sindiriyorum. Adamcağız ağzını açıp bir şey, diyemiyor. Ona, “Hah, iste böyle hoşgörülü

olmayı öğren deme hakkına sahip miyim?..” sözleriyle, hoşgörü kavramını irdelemiş ve hoşgörünün sınırları üzerinde düşündürmeye çalışmıştır. Bu kavramın yanlış anlaşılmasının yol açabileceği sorunlara dikkat çekmiştir.

Hoşgörü, insanların bir arada huzur içinde yaşayabilmesi, insanlığın devamı için bir koşuldur (O’donnell, 1995: 33) ve evrenseldir. İnsanların siyasi görüşü, dili, dini inancı, dünya görüşü, kültürel kimliği ne olursa olsun hoşgörü herkes için gereklidir. (Karataş, 1995: 21).

Hoşgörülü olma, iyi vatandaş olma ile yakından ilgilidir. İyi vatandaş, haklarını ve sorumluluklarını bilen, başka insanların haklarına ve özgürlüklerine hoşgörü ile yaklaşabilen kişidir. Hoşgörü, iyi vatandaşın sahip olması gereken bir erdemdir (Pasamonik, 2004: 208). Hoşgörülü bir birey, sevgiye, alçak gönüllülüğe, barışa, adalete ve erdemin ilkelerine önem verir (Çubukçu, 1995: 115). Hoşgörülü birey, geniş bir bakış açısına sahip, önyargısız, farklı görüş ve düşüncelerin olabileceğini kabul eden ve bu farklılıklara anlayış gösterip saygı duyan kişidir.

“Hoşgörü, öğrenci kimliğinin en önemli unsurlarından biridir. Bu nedenle öğrenci, yabancı kültürlerle karşı açık ve önyargısız olmalıdır” (Thompson, 2010: 347). Önyargılardan uzak, farklılıklara saygı duyabilen bireylerin yetişmesi ancak hoşgörü eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Her bir öğrencinin, farklı özelliklere sahip olduğundan hareketle öğrencilerin hepsini kapsayıcı bir eğitim gerçekleştirilmelidir. Bu eğitimin gerçekleştirilebilmesinde, hoşgörünün önemli bir yeri vardır (Khitruk ve Ulianova, 2012: 23). Hoşgörü eğitiminde, aile, okul ve toplum çok önemli bir yere sahiptir. Çocuklar, farklı kültürlerle milletlere kendinden farklı özellikleri olan bireylere karşı hoşgörülü olarak yetiştirilmelidir. Bunu sağlamak için de, eğitimde farklılıklara yer verilebilir. Ayrıca, eğitimde, resim, müzik ve drama gibi farklı yöntemlerin kullanımı da hoşgörüyü geliştirmede etkili olabilir (Hansen, 2011: 125). Öteki şahıs ve gruplara karşı hoşgörüsüz, haksız ve ayrımcı tutumlar içeren önyargının, dogmatik kanaatleri içerdiği için değiştirilmesi oldukça zordur. (Gürses, 2005: 144) Ancak hoşgörü değerinin kazanılması veya değiştirilmesi oldukça zor olsa da insanların önyargılardan kurtulmasına yardımcı olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Hoşgörüsüzlük, kendinden farklı olanlara, gruplara, milletlere karşı önyargıları da beraberinde getirmiştir. Bu çalışma, birtakım önyargılara sahip olan öğrencilerin, hoşgörü eğitimi ile belirli düzeyde önyargılardan kurtulabileceklerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır;

- a) 9. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine bakışı nedir?
- b) 9. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları önyargılar nelerdir?
- c) Verilen hoşgörü eğitimi ile 9. sınıf öğrencilerinin önyargılarında nasıl bir değişim görülmüştür?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi ile desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumunu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 83). Durum çalışması; durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların yazılması aşamalarını içerir (Denzin ve Lincoln, 1996; Basse, 1999). Araştırmada, durum çalışması desenlerinden “tek durum deseni” kullanılmıştır. Yapılan araştırmada ele alınan tek durum 9. sınıf öğrencilerde var olan önyargıların hoşgörü eğitimi ile azaltılmasıdır.

Araştırma Katılımcıları

Araştırma grubunda yer alan katılımcılar, amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de öğrenim gören ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir olması açısından, araştırmacının görev yaptığı okulda öğrenim gören 34 kişilik bir sınıftan oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğrencilere, araştırmacının önceden hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış bir metin verilerek tamamlamaları istenmiştir. Araştırmada öğrencilerin bilinçaltında var olan önyargılarının, yazılı anlatımlarda ortaya çıkarılması amaçlandığı için başka çalışmalarda kullanıldığı gibi bir sıfat listesi kullanılmamıştır. Öğrencilerin kendilerini ne kadar hoşgörülü gördüklerini değerlendirmek amacıyla öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Tahiroğlu tarafından geliştirilen “Duygu, düşüncelere saygı ve hoşgörü” etkinliği uygulanmış, hoşgörü hakkında düşünceleri sağlanmış ve düşünceleri alınmıştır.

Uygulama Süreci

Bir aylık eğitim süreci içinde haftalık iki ders saati ile sınırlandırılan araştırmada:

- a) Öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış hikâye tamamlama çalışması uygulanmıştır.
- b) Öğrencilerle görüşmeler yapılarak, öğrencilerin kendilerini ne kadar hoşgörülü gördükleri tespit edilmeye çalışılmış ve aynı zamanda farklı millet ve kültürler hakkında görüşleri sorulmuştur.
- c) Hoşgörü kelimesinden ne anladıkları, bu kavramın ne demek olduğunu soruları yöneltilerek konuya dikkat çekilmiş ve hoşgörü kelimesinin ne demek olduğu açıklanmıştır.
- d) Hoşgörü ile ilgili hikâyeler okunmuş ve okunan hikâyeler üzerinde konuşularak hikâyeler değerlendirilmiştir.
- e) Tahiroğlu tarafından geliştirilen “Duygu, düşüncelere saygı ve hoşgörü” etkinliği 9. sınıflara göre uyarlanarak yapılmıştır.
- f) Araştırmacı tarafından hazırlanan küçük metinler, drama yöntemi ile sınıfta canlandırılıp üzerinde konuşulmuştur.
- g) Araştırmacı tarafından hoşgörü ile ilgili bir hikâye öğrencilere dağıtılmış ve hikâye ile ilgili sorular sorulmuş, tartışılmış.
- h) Öğrencilerle görüşmeler yapılmış, önyargılarında bir değişimin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.
- i) 1 ay önce önyargıların belirlenmesine yönelik yapılan hikâye tamamlama çalışması yeniden uygulanmış ve öncekilerle karşılaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nitel verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek: 2013, 260).

İçerik analizi yöntemine göre yapılan işlemler şunlardır:

- a) Hikâye tamamlama çalışması ile elde edilen metinler, farklı zamanlarda üç defa okunmuştur.
- b) Elde edilen veriler incelenmiş, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler kodlanmıştır.
- c) Ardından kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır.
- d) Belirlenen temalar altındaki kodlar kız-erkek, köy-kent olarak ayrılmış, tema ve kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konmuştur.
- e) Toplanan verilerin tanımıyla tutarlı olacak biçimde; toplanan verilere anlam kazandıracak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklayacak, neden-sonuç ilişkileri kuracak, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkaracak ve elde edilen sonuçların önemini açıklayacak şekilde bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğrencilere uygulanan çalışmalar analiz edilmiştir. Hoşgörü ile ilgili etkinliklere başlamadan önce öğrenciler ile yaptığımız görüşmelerle, kendilerini ne kadar hoşgörülü olarak değerlendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen cevaplara göre öğrencilerin kendilerini hoşgörü konusunda nasıl değerlendirdikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 - Öğrencilerin Kendilerini Hoşgörülü Olma Açısından Değerlendirmeleri

Kategoriler	Her Zaman (f)	Bazen (f)	Hiç (f)	Toplam
Kendimi hoşgörülü olarak görüyorum.	20	9	5	34
İnsanları olduğu gibi kabul eder, değiştirmeye çalışmam.	24	7	3	34
Çevremdekilere lakap takar, alay ederim.	0	12	22	34
Farklı milletleri küçük görüp aşağılamam.	24	10	0	34
İnsanlara karşı anlayışlı ve sabırlıyım.	16	18	0	34
İnsanların kusurlarını görmezlikten gelir, affederim.	7	26	1	34
İnsanları anlamaya çalışır, empati yaparım.	24	9	1	34

Yapılan görüşmelerde 34 öğrenciden 20'si kendini hoşgörülü olarak değerlendirmiş, 9 öğrenci ise bazen hoşgörülü olduğunu, 5 öğrenci ise hiç hoşgörülü olmadığını ifade etmiş. Öğrencilerin geneli hoşgörülü davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 70.58'i insanları olduğu gibi kabul edip, değiştirmeye çalışmadığını ifade etmiş yine öğrencilerin % 35.29'u çevresindekilere lakap takıp alay ettiğini ifade ederken %64.70'i hiçbir zaman lakap takıp alay etmediğini söylemiş. Hiçbir zaman farklı Milletleri küçük görüp aşağılamadığını ifade edenlerin oranı ise %70'tir. Bazen farklı milletleri küçük görüp aşağıladığını ifade edenlerin oranı ise %29.4'tür. Öğrencilerin % 47.05'i kendisini anlayışlı ve sabırlı olarak nitelendirirken %52.94'ü bazen sabırlı ve anlayışlı davranabildiğini ifade etmiş. Önemli bir hoşgörü davranışı olan kusurları görmezlikten gelip affetme ile ilgili öğrencilerin % 76.47'i bazen kusurları görmezlikten gelip affettiğini bazen de affedici olmadığını belirtmiş. Sadece % 20.58'i kendini her zaman affedici olarak nitelendirmiş. Buna karşılık öğrencilerin %70'i kendini her zaman insanları anlamaya çalışan empati kuran biri olarak nitelendirmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde, öğrencilerin yazılı anlatımlarında çeşitli milletlere ilişkin olumlu ve olumsuz önyargıları değerlendirilmiştir. Tema ve kodlamalar belirlenip düzenlendikten sonra elde edilen bulgular, öğrenci cevaplarında değişiklik yapmadan örneklendirilmiştir. Bu çalışmanın dışında yazılan hikâyelerde yer alan ülkelerin bir listesi çıkartılarak öğrencilere verilmiş ve bu milletler hakkında düşünceleri yazmaları istenmiştir. Ayrıca bu milletlerden en sevdikleri ve sevmedikleri beş milleti sıralamaları istenmiştir. Hikâye kahramanının oda arkadaşı olarak seçtiği ülkelerin dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2 - Hikâyede Öğrencilerin Oda Arkadaşı Olarak Seçtikleri Bireylerin Ülkeleri

Ülke/ Millet	f	%
Almanya	12	35.2
İngiltere	7	20.5
Fransa	6	17.6
Rusya	5	14.7
Çin	5	14.7
Japon	4	11.7
Amerika	3	8.8
Avusturya	3	8.8
İsveç	2	5.8
Yunanistan	2	5.8
Suriye	2	5.8
Afganistan	1	2.9
Suudi Arabistan	1	2.9
Irak	1	2.9
Hindistan	1	2.9
Afrika	1	2.9
Toplam	56	100

Çalışmada, 16 farklı milletten kişinin oda arkadaşı olarak seçtiği görülmüştür. Bu ülkelerden Almanya, İngiltere, Fransa, Rusya ve Çin’in ön plana çıktığı görülmektedir.

Bu çalışmada amaç, daha çok olumsuz önyargılar üzerinde durarak hoşgörü eğitimi ile bu önyargıların değişip değişmediğini görmek olduğu için olumsuz önyargılar üzerinde durulmuştur. Olumlu önyargılar ile ilgili örneklere yer verilmemiş, bunun analizi yapılmamıştır. Çalışmada haklarında olumsuz önyargılarda bulunan milletler, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3 - Öğrencilerin Olumsuz Önyargı Taşıdıkları Ülkeler ve Frekansları

Ülke/Millet	f	%
Almanya	9	5.5
Amerika	15	9.2
İngiltere	12	7.3
Rusya	12	7.3
Fransa	6	3.6
Japonya	9	5.5
Afrika	3	1.8
Çin	12	7.3
İtalya	4	2.4
İspanya	6	3.6
Azerbaycan	4	2.4
Yunanistan	9	5.5
Hindistan	2	1.2
İsviçre	2	1.2
Ermenistan	9	5.5
Polonya	2	1.2
Suriye	5	3.0
Arabistan	2	1.2
İsveç	2	1.2
Irak	4	2.4
İran	8	4.9
Mısır	2	1.2
Somali	2	1.2
İsrail	4	2.4
Bulgaristan	3	1.8
Kanada	2	1.2

Senegal	2	1.2
Cezayir	2	1.2
Kolombiya	2	1.2
Arjantin	1	0.6
Nijerya	2	1.2
Fas	1	0.6
Uruguay	1	0.6
Kıbrıs	1	0.6
Türkmenistan	1	0.6
Toplam	163	100

Yazdırılan hikâye tamamlama çalışmasında, öğrencilerin 36 farklı millet hakkında olumsuz önyargı içeren cümleler kullandıkları görülmüştür. Bu önyargılar, daha çok haklarında az çok bilgi sahibi oldukları ülkelerle ilgilidir. Bilgi sahibi olmadıkları ülkeler hakkında fazla yorumda bulunmamışlardır. Öğrencilerin yazma becerisine karşı olumsuz yaklaşımları ve bu beceriyi yeterince kazanamamış olmaları da hikâye tamamlama çalışmasında fazla yorumda bulunmamalarına sebep olmuştur. Yapılan hikâye tamamlama çalışmasına göre kültürler arası farklılık, öğrencilerin birçoğunda önyargıları ortaya çıkarmış. Kendilerinden farklı olan kültürlere hoşgörüsüz bir yaklaşımda bulunmuş ve farklılıklar olumsuzluk gibi yansıtılmıştır. Örneğin Çinliler hakkında kullanılan ifadelerde, yeme kültürlerinin farklılığı çok olumsuz olarak belirtilmiş, bu farklılık onların kültür zenginliği olarak kabul edilmemiş. Yine, öğrencilerin kültürel alışkanlıklara karşı da hoşgörüsüz bir tutum ile yaklaştıkları görülmüştür. Öğrencilere yazdırılan hikâyelerde, farklı milletler hakkında kullanılan ifadeler şu şekildedir:

“Çinli ne bulursa yiyor, iğrenç bir millet.” (Ö15)

“Afrikalı korkak, çekingen.” (Ö13)

“İsraililer kötü, bencil, kendinden başkasını düşünmeyen insanlar.” (Ö23)

“Rus, çok havalı.” (Ö34)

“Araplar değişik bir millet, hastalık bulaştırıyor.” (Ö16)

“İsrailinin savaşçı, çok kaba ve görgüsüz olduğunu düşündü.” (Ö25)

“Çinliler çok vahşi ve kabadırlar, çiğ çiğ köpek haşlamak, böcek kızartmak ve çiğ ahtapot yemek de buna dâhildir.” (Ö3)

“İranlılar, çatışmayı seven soğuk insanlar.” (Ö15)

“Çinliler, ne bulurlarsa yerler tiksindirici millet.” (Ö12)

“İsveçli kız, çok dağınık ve pisti.” (Ö3)

“İngilterelilerin ve Amerikalının sadece kalp kırmayı bildiklerini, iyi biri olmadıklarını düşündü.” (Ö11)

“Umman, Fas ve Cezayirli öğrencilerin değişik şeyler yediğini duymuştu, çok korkmuştu.” (Ö19)

“İspanyol hiç arkadaş canlısı değildi.” (Ö26)

“İtalyan çok kavgacı biriydi.” (Ö27)

“Yunanlılar pis insanlar.” (Ö9)

“Fransalı sürekli konuşuyor, çok ses yapıyor, odada olanları fazlasıyla rahatsız ediyordu.” (Ö30)

“Hindistanlının giyiniş tarzı ve ona karşı olan davranışı biraz ters geliyordu.” (18)

“Arjantinli çok soğuk davranıyordu.” (Ö26)

“Amerika, İngiliz, İsveçlinin suratlarında ifade yoktu, soğukkanlı ve ür-kütüçüydüler, polisiye romanlarındaki kötü adamlara benzediklerini düşündü.” (Ö29)

“Afrikalının gözlerinin ve dişlerinin beyaz olması onları ür-kütüçüyordu, Afrikalı soğuk geliyordu.” (Ö17)

“Amerikalı kendini üstün görüyordu ve kötü kokuyordu.” (Ö18)

“Rus, çok sinirli ve kavgacı biriydi.” (Ö27)

“Çinliler kadar olmasa da Japonlar da bir o kadar vahşidirler.” (Ö20)

Hoşgörü değerini kazandırmak amacıyla yapılmış olan etkinlikler sonrası tekrar yazdırılan hikâye tamamlama çalışmasında kullanılan ifadeler doğrultusunda etkinlikler öncesi ülkelerle ilgili verilen liste tekrar verilmiş ve düşüncelerini yazmaları istenmiş ve bunlara göre haklarında önyargı cümleleri kullanılan milletler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4 - Uygulama Sonrası Öğrencilerin Önyargı Taşıdıkları Ülkeler ve Frekansları

Ülke/Millet	f	%
Almanya	5	6.4
Amerika	9	11.5
İngiltere	6	7.6
Rusya	8	10.2
Fransa	4	5.1
Japonya	4	5.1
Afrika	4	5.1
Çin	5	6.4
İtalya	3	3.8
İspanya	3	3.8
Yunanistan	2	2.5
Hindistan	2	2.5
İsviçre	1	1.2
Ermenistan	4	5.1
Suriye	3	3.8
Arabistan	2	2.5
İsveç	1	1.2
İzlanda	1	1.2
Danimarka	1	1.2
Hollanda	1	1.2
Bulgaristan	2	2.5
Kanada	1	1.2
Arjantin	2	2.5
Nijerya	1	1.2
Fas	1	1.2
Uruguay	1	1.2
Brezilya	1	1.2
Toplam	78	100

Hoşgörü değerini kazandırmak amacıyla yapılan etkinlikler sonrası öğrencilerin önyargılarında az da olsa değişimin olduğu, farklılıklara

karşı daha hoşgörülü yaklaşımları tespit edilmiştir. Öğrenciler, olumsuz yorumlarda bulunmaktan kaçınmışlardır. İlk çalışmada 36 millet hakkında olumsuz yargıda bulunulurken etkinlikler sonrası yapılan çalışmada da 29 millet hakkında olumsuz yargıda bulunulmuş ancak kullanılan ifadeler ilk çalışmaya göre daha uygun ifadeler kullanılmış ve bu olumsuz düşüncenin belirli oranda değiştiği, aslında çok da problem olmadığı gibi ifadelere dönüşmüş ve bu düşüncelere rağmen iletişim kurulmaya çalışıldığı görülmüştür. Aynı zamanda, etkinlikler öncesi uygulanan hikâye çalışmasında, farklılıklar, olumsuzluk olarak yansıtılırken, hoşgörü değeri ile ilgili yapılan etkinlikler sonrası kültürel alışkanlıklar daha hoş karşılanmış, olumsuz özellik gibi gösterilmemiştir. Farklılıklara hoşgörüyle yaklaşıldığını ve aynı zamanda olumsuz davranışlara daha sabırlı ve anlayışla davranıldığını belirten cümleler kullanılmıştır. Bir aylık etkinlikler sonrası yapılan çalışma sonucunda uygulanan hikâye çalışmasında, öğrencilerin farklı millet ve kültürlerle karşı hoşgörülü yaklaşımlarını ve önyargılarını belirten örnek cümleler şu şekildedir:

“İspanyalı, Hollandalı ve Hindistanlı hakkında biraz kötü düşünüyordum ona çok kötü davranmışlardı ama yine de onlarla vedalaştı, o kadar da kötü değillerdir belki, dedi.” (Ö2)

“Bulgaristanlı kavga çıkarmıştı ancak Beyza onun neden böyle yaptığını anlamaya çalışmıştı. Onunla konuşmak istedi. Bulgar arkadaşının o gün sevdiği birini kaybettiğini, bunun için sinirlerinin gerildiğini, öfkesini kontrol edemediğini öğrendi.” (Ö3)

“Ermenistan ve Suriyeli öğrencilerle göz göze gelmek istemedi, olumlu şeyler duymamıştı, fakat yine de Beyza’ya karşı kötü bir davranışları olmamıştı. Onlarla görüşüp vedalaşmak istedi çünkü onlarda insandı, sırf milletlerinden dolayı önyargılı olmamalıyım, dedi.” (Ö2)

“Amerikalı arkadaşı, odada sürekli içki içiyordu, hep sabredip hoş görme-ye çalıştı ama sonunda dayanamayıp görevlilere şikâyet etti.” (Ö4)

“İzlandalı, çok pis ve dağınıktı.” (Ö2)

“Japonyalı, Beyza’nın midesini yerle bir eden yemek yemeğe başladı, herkes ona iğrenerek bakıyordu.” (Ö4)

“İtalyanların çok kaba olduğunu düşündü.” (Ö5)

“Amerikalı başka bir öğrencinin bu kadar rahat olan davranışlarından rahatsız olmuştu ama herhalde onların kültürleri böyle diye fazla umursamadı.” (Ö6)

“Her gün başka kelimeler öğreniyor, başka hareketler görüyordu arkadaşlarından ama farklılıklarına saygı duyuyordu.” (Ö7)

“Farklı davranışlara şahit oluyor, ona garip geliyorlardı ama onlara alışmıştı.” (Ö10)

“Arkadaşlarının kalplerini kırmamaya, incitmemeye özen gösteriyordu. (11)

“İspanyalıyı, eşyalarını karıştırırken gördü. Çok sinirlenmişti, sonra üzerine fazla mı gittim diye düşündü, neden yaptığını anlamaya çalıştı.” (Ö11)

“Bazen diğer arkadaşlarıyla fikirleri uyuşmuyordu ve ufak kavgalar(tartışmalar) çıkabiliyordu. Ama Beyza, bunları büyütmemeye çalışıyordu.” (Ö12)

“Farklı davranışlara şahit oluyor ama Beyza için bunlar sorun değildi. Herkes farklı ülkelerde yetiştiği için bu gayet normaldi.” (Ö13)

“Farklı dinlerden oldukları için farklı davranışları görmesi normaldi. Belçikalı, sürekli bakışlarıyla rahatsız ediyordu. Beyza, olayı hiç büyütmemiş ve hoşgörülü davranmıştı.” (Ö14)

“Afrikalı yemeği arkadaşının üzerine döktü ama istemeyerek olmuştu, çok utanmıştı, fakat bütün öğrenciler onu motive etmeye çalışmıştı.” (Ö17)

“Sonradan onları sevmişti, ilk başta önyargılı davrandığını anlamıştı.” (Ö22)

“Farklı davranışlar onda biraz şaşkınlık yaratsa da arkadaşlarının davranışlarını hep hoşgörü ile karşıladı.” (Ö23)

“Çinlinin yemek yiyişi dikkatini çekmişti, bizim gibi değil diye düşündü, her milletin kendine ait bir özelliği görgü kuralları ve alışkanlıklarının olduğunu daha çok benimsemişti.” (Ö25)

“Her şeye rağmen onları sevmeye çalışmıştı.” (Ö25)

“Dinleri, dilleri, milletleri çok farklıydı. Gerçekten bazen ona çok garip gelen davranışlarda bulunabiliyordu. Ama o bu tarz durumları anlamaya çalışmış ve en önemlisi saygı duymuştu. Bu da arkadaşları ile iyi anlaşmasını sağlamıştı.” (Ö26)

“Kendine itiraf edemese de farklı milletlere önyargısı vardı. Ama bu önyargı, tanıdıkça yerini hoşgörüye bırakıyordu.” (Ö26)

“Koreli ve Rus öğrenciler hakkında iyi şeyler düşünmüyordu, ama her insan hata yapar, dedi, onları da affedebilirdi.” (Ö30)

“Beyza, herkesle çok iyi geçiniyor, herkese hoşgörüden bahsediyor, küsenleri barıştırıyor, tüm yanlış davranışları, düzeltmeye çalışıyordu.” (Ö33)

“Beyza, burada herkesin diline, dinine, kültürüne saygı duymayı öğrenmişti.” (Ö34)

Öğrencilerin hikâye tamamlama çalışmasında kullandıkları ifadelerde, hoşgörü değeri ile ilgili yapılan etkinlikler sonrası, daha önce yapılan çalışmaya göre açık bir şekilde farklılık görülmektedir. Öğrenciler, hikâye kahramanını daha hoşgörülü yaklaşımlarda bulunan farklılıklara saygı duyan, farklı milletlerin kültürlerine, davranışlarına anlayışla yaklaşan bir birey olarak göstermişlerdir. Önceki çalışmada daha sert ifadelerle önyargılar dile getirilirken, diğer çalışmada önyargılarda belirgin bir şekilde azalma olmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, 9. sınıf öğrencilerinin bazı milletlere yönelik önyargılarını incelemek ve bu önyargıların, uygulanan hoşgörü etkinlikleri sonrası değişip değişmediğini tespit etmek üzere yapılmış bir durum çalışmasıdır. Yazılı anlatım yolu kullanılarak kız ve erkek öğrencilerin sahip oldukları önyargılar incelenmiş, elde edilen verilerle 9. sınıf seviyesindeki öğrencilerin çeşitli milletlere yönelik bakış açılarına ve önyargılarına ait bulgular saptanmıştır. Bu önyargıların hoşgörü değerini kazanmaları ile giderileceği varsayılarak hoşgörü değerini kazandırmak amacıyla etkinlikler düzenlenmiş ve sonrasında tekrar uygulanan çalışma ile bu önyargılarda değişim olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada Edirne Keşan Anadolu Lisesindeki 34 dokuzuncu sınıf öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarını incelediğimizde farklı ülkeler/milletler hakkında birçok önyargıya sahip oldukları belirlenmiş ancak öğrencilerin ülkeler/milletler hakkında fazla bir bilgiye sahip olmadıkları, o yüzden yorum yapmakta zorlandıkları da görülmüştür. Bostanoğlu'nun (2015) “9. Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Önyargı” adlı tezinde de aynı sonuç çıkmış, öğrenciler yorum yapmakta zorlanmışlardır. Öğrencilerin oda arkadaşı olarak seçtiği milletler, daha çok batılı milletler olmuştur ve aynı zamanda bu milletler hakkında olumsuz önyargılar da çoğunluktadır. Bostanoğlu'nun (2015) yüksek lisans tezinde de aynı şekilde batılı milletler lehine olumlu önyargılar çoğunluktadır. Harlak'ın

(2000) yapmış olduğu çalışmada da batılı milletler lehine olumlu yargılar çoğunlukla en sevilen milletler arasında yer almıştır.

Yapılan bu çalışmada, 9. sınıf öğrencilerine hoşgörü değeri kazandırılarak var olan önyargıların azaltılması amaçlanmıştır. Daha iyi ve onurlu bir gelecek için, demokrasinin, işbirliğinin, birlikte ve barış içinde yaşamının tek anahtarı, hoşgörü ile ve hoşgörü için eğitmektir. (Dağlı, 1995: 45) Bu çalışmada, hoşgörü değerine dikkat çekilerek bu değer kazandırılmasıyla barışçıl bir toplumun oluşturulmasına katkı sağlanması hedeflenmiştir. Çünkü değerler, Özensel (2003: 231) ve UNESCO'ya (2005) göre bilinçli veya bilinçsiz olarak hayatımızın her yönünü etkilerler. İyi ve kötünün belirlenmesi, ideal düşünme ve davranma yollarının tamamı, değerler tarafından oluşturulur. Onlar atılacak adımları, verilecek kararları ve karşı çıkılan bir şeye verilen tepkilerin niteliğini bile belirlerler.

Weidenfeld (2002: 97), hoşgörüde iletişimin önemli olduğunu vurgulamış, UNESCO (1995: 11) ve Gürkaynak (1995: 38) da, hoşgörüyü ilerletmek ve hoşgörü tutumlarını geliştirmek için bireylerin karşılıklı dinleme becerisine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Temel İletişim becerilerinden biri olan dinleme becerisinin kazandırılmasında Türkçe dersi önemli bir yere sahiptir. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir (MEB, 2009) Hoşgörü değerinin kazandırılmasında Türkçe derslerinde gerekli planlamaların yapılması, hoşgörü değerinin kazandırılması için gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Yapılan çalışmada, hoşgörü değerinin kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda, önyargılarda belirgin bir şekilde azalma olduğu görülmüştür. Değiştirilmesi oldukça güç olan önyargılar, hayatı olumsuz yönde etkiler ve insanlarla sağlıklı bir iletişim kurmamızı engeller. Hoşgörü değerinin kazanılması da insanlarla iletişimi önemli ölçüde etkiler, sağlıklı bir iletişimin kurulmasına, toplumlar arasında barış ve huzurun sağlanmasına katkı sağlar. Demirhan İşcan'a (2007) göre de "Değerler, davranışı yönlendiren tutumlar için genel bir çerçeveyi biçimlendirir ve bu çerçevede bireyin davranışlarını yönlendirir." Bu açıklamalar dikkate alınarak değerlerin insan yaşamındaki etkisi düşünüldüğünde; hoşgörülü bir

toplumun oluşturulmasına değerler eğitiminin ve bu eğitim kapsamında hoşgörü eğitiminin önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir.

Bu çalışma, hoşgörü eğitiminin verilmesi sonucu önyargıların azaltılabileceğini sağlıklı bir iletişimin kurulabileceğini göstermiştir. Öğrencilerin bu etkinlikler sonrası, kendilerini hikâyeye kahramanı yerine koyarak oluşturdukları hikâyelerde hoşgörülü yaklaşımlarda bulunmaya karşı daha gayretli oldukları görülmüştür. Hoşgörünün anlamını ve önemini kavrayan öğrencilerin farklılara karşı daha müsamahalı, daha sabırlı davranmaya gayret gösterdikleri, anlık tepkilerden ziyade yapılan davranışın nedenini anlamaya ve kabullenmeye çalıştıkları görülmüştür. Etkinlikler sonrası, sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlar gözlemlendiğinde de öğrencilerin daha hoşgörülü davranışlarda buldukları, hoşgörü değerine karşı olumlu yaklaşımlar sergileyip, önyargılı yaklaşımlardan kaçındıkları gözlemlenmiştir.

Değerler eğitimine yönelik uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin ilgili konuya yönelik değer duygularını, tutumlarını ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Tahiroğlu'nun (2014) hoşgörülü ve demokratik bir sınıf toplumu oluşturulmasına katkı sağlamak için geliştirdiği “Duygu, Düşüncelere Saygı ve Hoşgörü” ve “Demokratik Bir Sınıf Toplumu” adlı etkinliklerin, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine ve demokratik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amacıyla uyguladığı çalışmasında da etkinliklerin, demokratik tutum ve hoşgörü eğilimleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Çengelci (2010) ise “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve programda verilmemiş kimi değerlerin dersin içeriği ve günlük yaşamla bağlantılı olarak çeşitli etkinlik ve materyaller yoluyla öğrencilere kazandırıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulgularında da, yaptığımız araştırma bulgularında da görüldüğü üzere öğrencilere uygulanan çeşitli etkinlik ve materyaller, öğrencilerin değer kazanımlarını etkilemektedir.

Kropp (2006), yapmış olduğu “The Effects of a Cognitive-Moral Development Program on Inmates in a Correctional Educational Environment” isimli çalışmasında geliştirdiği Ahlak Gelişim Programı'nın, gruba katılanların sorumluluk düzeylerinde bir artışın olup olmadığını incelemiştir. Araştırma bulguları uygulanan programın katılımcıların sorumluluk alma düzeyinde önemli düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Değer-

ler eğitimi için uygulanan etkinliklerin etkili olduğunu gösteren bir başka çalışma Koç (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Koç (2007), araştırmasında evrensel değerlere ilişkin tutumların öğrenciye kazandırılmasında öğretim süreci boyunca etkinlikler yapılmıştır. Öğretim süreci boyunca yapılan etkinliklerin öğrencilere kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları da yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu çalışmaların dışında yapılan bazı araştırmaların (Uzunkol, 2014; Ergün, 2013; Izgar, 2013; Neslitürk, 2013; Aladağ, 2012; Samur, 2011; Aktepe, 2010; Taylor, 2007) bulguları incelendiğinde de değerler eğitimi-ne yönelik geliştirilen bazı etkinliklerin ve programların, öğrencilerin ilgili değer ya da değerlere yönelik olumlu tutum, davranış ve değer geliştirmelerinde etkili olduğunu görmek mümkündür. Doğanay'a (2007: 277) göre Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmalar, bu okullarda demokratik değerlerin kazanıldığını; çalma, farklılıkları hoş karşılamama ve şiddet gibi olayların azaldığını ancak bu okulların çocukların ahlaki düzeylerini tartışmalardan daha fazla yükseltmediğini ortaya koymuştur. Çalışmamızın bulguları ise, değerler eğitiminin hoşgörülü ve demokratik bir toplumun oluşturulmasında olumlu etkilere sahip olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Sonuç olarak, çalışmada uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin önyargılarının azalmasını sağladığı ve hoşgörü düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu sonuca dayanarak, hoşgörü değerini kazandırmak amacıyla yapılan etkinliklerin, hoşgörülü bir toplumun ve buna bağlı olarak önyargılardan uzak, birlikte huzur içinde yaşayabilen, birbiriyle sağlıklı iletişim kurabilen bir toplumun oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

ASLAN, Ö., **Hoşgörü ve Tolerans Kavramlarına Etimolojik Açından Analitik Bir Yaklaşım**, <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/325.pdf> (27.02.2015).

AŞIKOĞLU, N. Y., "Hoşgörü ve Tolerans Kavramı Üzerine", **Din Öğretimi Dergisi**, S 39, Ankara, 1993.

BİLGİN, B., "İslam ve Hoşgörü", **Diyanet İlmî Dergi**, XXXIV, S 1, Ankara, 1998.

BOSTANOĞLU, O., **9. Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Önyargıların İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, 2014.

CÜCELOĞLU, D., **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996.

ÇENGELCİ, T., **İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

ÇUBUKÇU, İ. A., “Türk Kültüründe Hoşgörü”, **Uluslararası Hoşgörü Kongresi**, 10-12 Haziran, Antalya, 1995.

DAĞLI, R.Ç., “Eğitimde Hoşgörü”, **Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı**, Ankara, 1995.

İŞCAN, C. D., **İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.

DOĞAN, L., “İslam’da dinler arası hoşgörü”, **Uluslararası Hoşgörü Kongresi**, 10-12 Haziran, Antalya, 1995.

DOĞANAY, A., **Değerler Eğitimi**, C. Öztürk (Editör). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım” (3.basım), Pegem-A Yayıncılık, Ankara, 2007.

ERGEN, G., “Eleştirel-Bilinçli Sevgi Eğitimi”, **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(11), 2006.

EYUBOĞLU, İ. Z., **Türk Dilinin Etimolojisi**, İstanbul, 1995.

GÖKMEN, M., “Önyargı”, **Bilim Teknik Dergisi**, Promat Basım Yayın, (400), 2001.

GÜNDÜZ, M. “Açılış Konuşması”, **Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı**, Ankara, 1995.

GÜRSES, İ., “Önyargının Nedenleri”, **Uludağ Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi**”, 14(1), 2005.

GÜRSOY, K., “Felsefe ve Hoşgörü”, **Felsefe Dünyası**, S 1, Ankara, 1991.

GÜRKAYNAK, İ., “Farklı boyutları ile hoşgörü”, **Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı**, Ankara, 1995.

GÜVEN, M. O., <http://benyapmam.blogspot.com.tr/2009/08/onyargi-ayrimcilik-siddet-karsisinda.html>, 2009.

HANÇERLİOĞLU, O., **Felsefe Ansikolpedisi**, “Hoşgörü” md., İstanbul, 1977, II; HANÇERLİOĞLU, **Felsefe Sözlüğü**, “Hoşgörü” md., İstanbul, 1996.

HANSEN, O. H. B., “Teachingtolerance in publiceducation: organizing the exposure to religious and life-stance diversity”, **Religion & Education**, 2011.

HARLAK, H., “Önyargılar”, **Psikososyal Bir İnceleme**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000.

IZGAR, G. **İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2013.

İNAM, A., “Hoşgörüyu neden hoş görmüyorum? Hoşgörüye yazılmış bir gönül mektubu”, **Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı**, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın, No: 2, Ankara, 1995.

KARATAŞ, E., “Açılış Konuşması”, **Uluslararası Hoşgörü Kongresi**, Haziran, Antalya, 1995.

KAVCAR, C., “Açılış Konuşması”, **Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı**, Ankara, 1995.

KAYMAKÇAN, R., “Hoşgörü ve eğitimi”, **Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi**, S 1, 2007.

KESKİN Y., **Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Araştırılması**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. 2008.

KHİTRUK, V. V. - ULIANOVA, O. A., “Inclusivetolerance as a basis of professionalcompetence of prospectiveteachers”. **Problems of Education in the 21st Century**, 43, 2012.

KOÇ, K., **İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar, Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

KROPP, E. H., **The Effects of a Cognitive-Moral Development Program on Inmates in a Correctional Educational Environment**, Virginia Üniversitesi, USA Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006.

MEB, **İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı**, Eaged Yayınları, Ankara, 1998.

MEB, **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)**, MEB Yayınları, Ankara, 2009.

MEB, **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, 2006.

MEB, **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme - Öğretme -Değerlendirme**, 2012. http://abdigm.meb.gov.tr/eski_site/ua-orgutler/AK/cefr_Turkce.pdf 11 Eylül 2012 tarihinde adresinden alındı.

O'DONNELL, F., "Tolerance: respecting diversity in a complex world", **Uluslararası Hoşgörü Kongresi**, 10-12 Haziran, Antalya, 1995.

ÖZENSEL, E., "Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer", **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1 (3), 2003.

PASAMONIK, B., "The paradoxes of tolerance", **The Social Studies**, September/October, 2004.

ŞAHİN, Ç., "Perceptions of prospective teachers about tolerance education", **Educational Research and Reviews**, 6 (1), 2011.

TAHIROĞLU, M., "Hoşgörülü ve Demokratik Bir Sınıf Toplumu Uygulaması", **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**, C 5, S 17, 2014.

TATAR, A. F., **Okul Öncesi Eğitiminde (5-6 Yaş) Hoşgörü Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2009.

TDK, **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, 1975, 10 Mart 2015 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelim e&guid=TDK.GTS.550b42ce95a860.77977094 adresinden alınmıştır.

THOMPSON, W. C., “Reconsidering tolerance education: should we cover tolerance or replace it with hospitality?”, **Philosophy of Education**, 2010.

UNESCO, **Tolerance: The Three Hold Of Peace**, 1994, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000981/098178e.pdf> 2 Ocak 2012’de alınmıştır.

UNESCO, **Learning to do: Values for Learning and Working Together in a Globalized World** (Eds., L. R. Quisumbing & J. Leo), Bonn, Germany, UNESCO-UNEVOC, 2005. 10 Mart 2015 tarihinde http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/userupload/pubs/Learning_ToDo.pdf adresinden alınmıştır.

UZUNKOL, E., **Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.

YAMAN, H. - TAFLAN, S. - ÇOLAK, S., “İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 7, (18), 2009.

YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2013.

WIDMARM, S., “Trust and tolerance in India: findings from Madhya Pradesh and Kerala”, **India Review**, 4, 2005.

WEIDENFELD, W., “Constructive conflicts: tolerance learning as the basis for democracy”, **Prospects**, 32 (1), 2002.

DEĞERLER EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Hamdi KARAKAŞ*

ÖZET

Toplumda istenilen ahlaki ve sosyal değerlerin oluşabilmesi, gelecekte de korunabilmesi için işe ilk olarak çocuklardan başlanmalıdır. Okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile toplumda benimsenmiş değerlerin çocuğa aktarılması, çocukların değerleri benimseyerek olumlu kişilik geliştirmeleri açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı; okul öncesi dönemde uygulanan değerler eğitimi etkinliklerini okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum desenine uygun olarak yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla ilgili literatür taranmış ve araştırmada kullanılmak üzere beş adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu sorular, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine dayanılarak belirlenen yirmi okul öncesi öğretmenine yöneltilmiştir. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmış, görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri; değerler eğitiminin öncelikli amacının bireysel temelli olduğunu, değerler eğitiminde daha çok Türkçe etkinliklerini kullanmakta olduklarını, değerler eğitimi zorlaştıran etmenlerin başında çocuk temelli kaynakların olduğunu, değerler eğitimi zorlaştıran etmenlerin aşılmasında soyut değerlerin somut etkinliklere dönüştürülmesi üzerinde durulduğu ve hazırlanacak değerler eğitimi programına ve değerler eğitimi etkinliklerine ihtiyaç olduğu yönünde görüş ifade etmişlerdir. Veriler bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin ifade etmiş olduğu zorlukların aşılması, farklı etkinliklerle de-

* Öğr. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, Aşık Veysel MYO, Çocuk Gelişimi, hamdikarakas58@yahoo.com.tr

ğerlerin okul öncesi öğrencilere içselleştirilmesi noktasında yürürlükte olan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerler eğitiminin ayrı bir alan olarak yer alması ve okul, aile ve öğrenci temelli okul öncesi döneme yönelik etkili bir değerler eğitimi programı, etkinlik kitabı ve öğretmen rehber kitaplarının hazırlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Değerler, Değerler Eğitimi Programı.

EVALUATION OF VALUES EDUCATION ACTIVITIES ACCORDING TO PRESCHOOL TEACHERS: A QUALITATIVE STUDY

ABSTRACT

It is obligatory to get started on children in order to form desired moral and social values in society and to preserve them in the future. In the preschool education, transfer of values adopted in society to children is considered as significant with respect to their development of positive personalities. The aim of this study is evaluation of values education activities practiced in preschool period based on the opinions of preschool teachers. This study was performed in accordance with state pattern that is one of the qualitative research methods. Literature was reviewed for data collection and 5 open-ended questions were prepared to be used in the study. These questions were asked to 20 preschool teachers determined using maximum diversity sampling method. Interview technique was used in the study and the data obtained by interviews were evaluated by treating with content analysis. According to the results, the teachers declared that primary goal of values education was individual based, they preferably use Turkish activities in values education, initial factor making values education difficult was children originated sources, they focused on transformation of intangible values into tangible activities to overcome these factors making values education difficult and it was necessary to prepare values education program and activities. In the light of the data, in order to overcome the difficulties declared by preschool teachers and to internalize different activities and values to preschool students, it was suggested that values education could be included in the current Preschool Education Program as an individual area and an efficient values education program, activity book and teacher guidebook intended to school, family and student based preschool period could be prepared.

Key Words: Preschool Education, Values, Values Education Program.

GİRİŞ

İnsan doğası gereği diğer insanlarla bir arada yaşamak zorunda olduğundan bunu olanaklı kılan birtakım toplumsal, siyasal, ahlaki ve kültürel ilke ve kuralların olması kaçınılmazdır. Bu ilke ve kurallar toplum üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenerek kabul görülür ve benimsenir. Toplumun çoğunluğu tarafından benimsenerek yasatılan bu genel ilke ve yargıların önemli bir bölümünü toplumsal değerler oluşturmaktadır (Yalar ve Yelken, 2011: 80). Değer kavramı denildiğinde; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçüler (TDK, 2014), insanın çevresinde olup bitenleri anlama ve yorumlamada kullandığı somut ölçütlerin tamamı (Antalya MEM, 2011: 4) ve davranışlarımızı şekillendiren, bir konu hakkındaki kararlarımızı etkileyen, çeşitli inanç ve eylemlere ilişkin değerlendirmelerimize yön veren, dolayısıyla kişisel bütünlüğümüzü ve kimliğimizi oluşturan ilke, inanç, fikir ve yaşam standartlarını ifade etmektedir (Merter ve Yılmaz, 2012: 287).

Değerler, çocuğun ahlak gelişimine paralel olarak kavramaya başladığı ancak yaşamın başından itibaren, çevresindeki yetişkinler aracılığıyla fark ettiği yaşam prensipleridir (Oktay, 2011: 3). Değerler aynı zamanda o toplumun kültürünün normatif yönünü oluşturmaktadır. Soyut olan sosyal değerler önce yargılar yoluyla dildeki ifadelerle yansımakta, zamanla toplumsal kurumlara dönüşmekte ve ardından davranışlarla somutlaşmaktadır (Yazıcı, 2014: 220). Davranışlarla somut hale gelen bu değerler, insanın toplumsallığına anlam yükleyen en önemli unsurların başında gelmektedir. Böylelikle değerler, toplumda nasıl yaşayacağımızı, davranacağımızı belirlemektedir (Akin ve Aydemir, 2013: 2).

İnsan varlık olarak düşünce ve davranışında mutluluğu amaçlar. Kişinin mutlu olabilmesi onun düşünce ve eylemleri arasındaki tutarlılığa bağlıdır. Bu da insanların çocukluklarından itibaren elde edecekleri ahlaki değerlerle ve prensiplerle mümkündür (Akyol, 2013: 54). Hayatımıza anlam kazandıran ve yön veren bu prensiplerin öğrenilmesi, erken başlatılması gereken bir süreçtir. Gelişim psikolojisi kaynaklarında çocuğun temel gelişim basamakları içerisinde; dil, zihin, beden, hareket, sosyal, ahlaki, duygusal, yaratıcılık ve bireysel yetenek gibi unsurların sayıldığını görmekteyiz. Söz konusu gelişim basamaklarının çocukta oluşumunu sağlayabilmek için, onun birtakım etkinlikler içerisinde çekilmesi gerekmektedir (Sağlam, 2001: 196). Çünkü çocuk erken çocukluk döneminde itibaren kendisinin bir birey olduğunu ve başkalarından farklı olduğunu anlamaya başlar. Çocuklar

çevrelerindeki bireyleri izleyerek, gözleyerek, taklit ederek, davranışlarını içselleştirir ya da reddeder ve böylece kendiler olma yolunda ilerlerler ve dünyada tek, birincil bir kişilik geliştirmeye devam ederler (Balat, 2012: 2).

Toplumca istenilen ahlaki ve sosyal değerlerin gelecekte korunabilmesi için ise işe ilk olarak çocuklardan başlanmalıdır (Myers, 1992). Eğitim bu noktada devreye girer; bireylere yaşadığı toplumun değerlerini aktarma ve bireylerin topluma uyum sağlamalarına yardımcı olma görevi yükler (Tay, Durmaz ve Şenol, 2013: 68). Okul öncesi dönem bu konuda en iyi başlangıç olarak düşünülebilir. Henüz ahlak gelişimini tamamlamamış olsa da, değerlerin önemli olduğu bir aile ve okul ortamı içinde bulunmak çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyecektir (Oktay, 2011: 3). Karakterin anahtar bileşenleri çocukluk çağında tam faal duruma geçmekte ve okul öncesi dönemi, sosyal ve ahlaki özelliklerin olgunlaşmasında belirgin bir geçiş noktası haline getirmektedir (Balat, 2012: 3). Benzer şekilde eğitimciler bu dönemde küçük çocukların kişilik eğitimini desteklemek ve geliştirmek için, çocukların değerlerin ne olduğunu bilmelerine, onlar için önemini anlamalarına, bunları uygulamayı istemelerine ve uygulamalarına yardımcı olmak zorundadır. Böylece günden güne çocukta uygun davranışlar geliştirilebilir (Balat ve Dağal, 2011: 24). Bu sayede çocuk bu değerleri geliştirerek mutlak iyilik olarak nitelenen bakış açısını benimser ve ona uygun eylemlerde bulunur (Akyol, 2013: 54).

Özgürlükçü ve demokratik bir düzen bir taraftan, her biri kendi değer yargılarıyla donatılmış eşsiz kişiliklerin gelişimine katkıda bulunurken diğer taraftan toplumsal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi için ortak değerlerden oluşan bir zemini zorunlu kılmaktadır. Buradan hareketle, eğitimi değerlerle ortak paydada buluşturan noktanın, eğitimin aktarım sürecini yerine getiren kurumun okullar olduğu söylenebilir (Cihan, 2014: 432). Yüzyıllar boyunca okulların amacı dürüstlük, sadakat ve paylaşma gibi değerleri benimseterek iyi insan yetiştirmek olmuştur. İlk zamanlardan beri okullar karakter eğitimi adı altında olmasa bile iyi insan yetiştirmede önemli yapıtaşları olarak görülmektedir (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014: 44). Okullar öğrencilerine temel değerleri anlamaları, onları kendi yaşamlarına adapte etmeleri ve hayatlarını bu önemli değerler üzerinden devam ettirebilmeleri için yardımcı olmak zorundadırlar (Lickona, 1993: 9).

Değerlerin yozlaştığı ve anlamını daha fazla yitirmeye başladığı günümüzde, ulusların değer sistemlerinde hızlı bozulmalar meydana gelmek-

tedir. Bu durum, değerler eğitimini gerekli kılmaktadır (Yılmaz, Göçen, Yılmaz, 2013: 82). Evrensel değerler olarak da adlandırabileceğimiz ve hayatımızın ilerleyen dönemlerinde karakter ve kişilik özelliklerimiz olarak tanımlanan temel değerlere yönelik olarak okul öncesi dönemde programlı ve sistemli çalışmalar ile başlangıç oluşturulmalıdır (Balat, 2012). Çünkü çocuklara doğruyu yanlıştan ayırt edebilme becerisi ancak değerler eğitimiyle verilebilmektedir. Bu beceri, çocuğun kimseye bağımlı kalmadan özgür iradesiyle kendi kararlarını verebilmesi ve kararlarının sorumluluğunu alabilmesi açısından önemlidir (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014: 45). Okullardaki değerler eğitiminin amacı, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaktır. Her öğrenciyi hem ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak, hem de “iyi insan”, “iyi vatandaş” olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırıp, onları kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir (Doğan, Uğurlu, Çetinkaya, 2013: 92). Bundan dolayı değer eğitimi; eğitimin amaçları arasında görülmeli, erken çocukluk döneminden başlayarak çocuklara değerlerin öğretilmesi ve bunların içselleştirilmesi sağlanmalıdır.

Berkowitz (2002); çocuğun karakter gelişimine yönelik eğitimde yapılan çalışmalardan yola çıkarak okullarda dikkat edilmesi gereken yedi temel noktayı şöyle belirtir:

1. Çocuğun kişilik gelişimine en önemli etki, insanların çocuğa nasıl davranışlar gösterdiği, insan davranışlarıyla sevecen, destekleyici, dürüst, açık saygılı, tutarlı olmalıdır.
2. Çocuğun önünde bir kişinin diğerine nasıl davrandığıdır. Ebeveynler çocuklarının okulda yapılanlar, öğretmenler ve diğer yetişkinleri izlediğinin ve taklit ettiğinin çok iyi farkında olmalıdırlar. Çocuklar diğerlerini model alırlar ve taklit ederler.
3. Okul her üyesinin iyi karakterli bireyler olmasını istemelidir. Yani iyi karakter bir öncelik ve beklenti konusu olmalıdır.
4. Okul ortamında olumlu karakterlerin benimsenmesi; çocuklar olumlu olan davranışlardan etkilenirler ve onları izleyerek öğrenmeye ve kendilerinde geliştirmeye çalışırlar.
5. Çocuğun iyi karakter özelliklerini uygulama fırsatlarına sahip olması gerekir.

6. Çocukların ahlaki konular hakkında konuşma, tartışma ve tepki verme fırsatları olmalıdır.
7. Aileler, okulun karakter eğitimi amacıyla verdiği emeklere ortak olmalıdırlar. (Akt: Balat, 2012: 32)

Değerler eğitimi sahip olduğu önem sebebiyle eğitimciler tarafından önemsenmiş ve doğrudan eğitim programlarıyla ya da gizli programlarla öğretilmeye çalışılmıştır. Doğrudan değer öğretiminde, değerler öğretim programlarıyla kendine yer bulur, programın değerleri belirlenir ve değerler derslerin içinde farklı öğretim yaklaşımlarıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Gizli program vasıtasıyla değer öğretiminde ise, değerler bir ders, bir bölüm veya öğretim etkinliği olarak görülüp planlı bir şekilde kazandırılmak yerine, okuldaki kurallar, yönetimin tavrı ve öğretmen davranışları ile verilmeye çalışılır (Akbaş, 2009: 404). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programları çerçevesinde değerler eğitimi adı altında ayrı bir program yer almamaktadır. Fakat eğitimciler çocuklara değerlere ya da kişilik eğitimine yönelik uygulamalara yer vermektedir (Balat ve Dağal, 2011: 39). Yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programında ise, değerler eğitimi; ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır (MEB, 2013: 17). Bu durum etkili bir değerler eğitimi verilebilmesi için her şeyden önce rastlantısal olmayan, planlı bir eğitim anlayışına duyulan ihtiyacı ortaya çıkartmaktadır (Cihan, 2014: 436). Bu amaçla 18. ve 19. Milli Eğitim Şuralarında değerler eğitimi bağlamında, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmesi gerekliliği ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılması (18. Milli Eğitim Şura Kararları, 35. madde); programda değerler eğitimine yer verilerek, okul öncesinden itibaren yetenek gelişiminin izlenmesi, okul öncesi ve ilkokulda kullanılan eğitim aracı metinlerinde kendi kültürümüze ait literatüre (masal, hikâye, fabl, şiir vb.) yer verilmesi (19. Milli Eğitim Şura Kararları) noktasında kararlar alınmıştır.

İster gizli program yoluyla, ister doğrudan değer öğretimi etkinlikleriyle, isterse de kazanım ve göstergelerde bütüncül yönden değerler eğitimi verilse de önemli görev öğretmene düşmektedir. Çünkü öğretmen, eğitim sürecinin en önemli düzenleyicisi ve uygulayıcısıdır. Dolayısıyla öğretmenin kendisi; hem kendi davranışlarıyla model olmalı, hem de eğitim prog-

ramları çerçevesinde değerler eğitimine uygulama çalışmalarıyla önem vermeli, çocuğun değerleri erken çocukluk döneminden başlayarak içselleştirilmesi noktasında kendisini sorumlu görmelidir. Öğretmen, çocuğun davranışlarına ve tutumlarına etki ederek bu temellerin üzerine bir karakter inşa etmeye başlar (Dirican ve Dağhoğlu, 2014: 45). Bu noktadan hareketle araştırmanın temel çıkış noktası okul öncesi programda ayrı bir alan olarak ele alınmayan ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül şekilde vurgulanan ve öğretmenlerce vurgulanmaya çalışılan değerler eğitimine yönelik etkinliklerdir. Bu bağlamda araştırmanın amacı okul öncesi dönemde uygulanan değerler eğitimi etkinliklerini öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda değerler eğitimi etkinlikleri konusunda okul öncesi öğretmenlerinin; değerler eğitiminin amacı, değerler eğitiminde kullanılan etkinlikler, değerler eğitimi zorlaştıran etmenler, zorlaştıran etmenleri aşmaya yönelik çalışmalar ve değerler eğitimi etkinlikleri açısından hazır program ve etkinliklere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu araştırma, Okul Öncesi Eğitim Programında değerler eğitimine ayrı bir alan olarak yer verilmesi ve doğrudan değerler eğitimi programı hazırlanması açısından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koyan nitel araştırma yöntemlerinden durum desenine uygun olarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel çalışmalarda durum deseni, bir olayın yoğun şekilde çalışılmasıyla ilgilidir (Glesne, 2012). Durum çalışmasında amaç, tek bir konu üzerinden bir birey ya da okul gibi birimlerin derinlemesine incelenmesidir (Simons, 2009). Bu çalışmada da okul öncesi dönemde uygulanan değerler eğitiminin amacına yönelik düşünceler, kullanılan etkinlikler, değerler eğitimi zorlaştıran etmenler ve çözüm arayışları okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak derinlemesine araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; göreceli olarak kü-

çük bir örneklem oluşturarak bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla; 2014 – 2015 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullardan maksimum örneklem yöntemiyle belirlenen yirmi okul öncesi öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra, görüşme soruları araştırmacı tarafından belirlenmiş, alanında uzman olan bir öğretim üyesine sunularak görüşme soruları üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerine 5 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan ve okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen sorular şu şekildedir:

- Okul öncesi dönemde değerler eğitiminin amacı sizce neyi ifade etmektedir?
- Değerler eğitiminde hangi etkinlikleri daha fazla kullanmaktasınız?
- Okul öncesi dönemde değerler eğitimi zorlaştıran etmenler nelerdir?
- Değerler eğitimi zorlaştıran etmenleri nasıl aşmaya çalışıyorsunuz?
- Değerler eğitimi etkinlikleri açısından hazır program ve etkinliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen tüm görüşmeler, ses kayıt cihazıyla, katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir. Ses kaydına alınan görüşme verilerinin üzerinde değişiklik yapılmadan, verilerin dökümü yapılmış ve veriler yazılı formata dönüştürülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. İçerik analizi, verilerin içeriğinin irdelendiği, verilerin sınıflara ayrıldığı, veriler arasındaki ilişki ve bağıntıların gösterilmesi için matrislerin hazırlandığı ve elde edilen sınıflamaların sayısal verilere dönüştürülebildiği bir analiz şeklidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Yirmi okul öncesi öğretmenin vermiş oldukları yanıtlar tek tek okunmuş, kodlamalar yapılmış, verilerin hangi temalar altında toplanacağına ve sunulacağına karar verilmiştir. Anlam açısından aynılık gösterilen yanıtların frekansları alınarak yanıtlayıcı sayısı içerisindeki yüz-

desi hesaplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla, yapılan doğrudan alıntılarla araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular desteklenmiştir. Tekrardan kaçınmak açısından aynı içerikli görüşlerin yer aldığı öğretmen ifadelerinden sadece bir kaçına yer verilmiştir. Öğretmenler bir ile yirmi arasında (Ö-1, Ö-2, Ö-3,.....Ö-25) numaralandırılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analiz yöntemi ile incelenerek oluşturulan tablolar ve bu tablolara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin “değerler eğitiminin amacına” ilişkin görüşleri sonucunda elde edilen temalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Değerler Eğitiminin Amacına İlişkin Görüşler

Temalar	Frekans	(%)
Toplum temelli amaç	6	30
Bireysel temelli amaç	8	40
Ahlaki gelişim temelli amaç	4	20
Milli ve kültürel değerler temelli amaç	2	10
Toplam	20	100

Tablo 1’e göre okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminin amacına ilişkin %30 oranında toplum temelli amaç (f=6), %40 oranında bireysel temelli amaç (f=8), %20 oranında ahlaki gelişim temelli amaç (f=4) ve %10 oranında milli ve kültürel değerler temelli amaç (f=2) temalarında görüş ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminin öncelikli amacının bireysel temelli olduğunu, daha sonra ise toplumsal, ahlaki gelişim ve milli ve kültürel değerler temelli amacı düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Veriler irdelendiğinde toplum temelli amaç teması yönünde görüş bildiren okul öncesi öğretmenleri toplumsal kuralların öğretilmesi, toplumsal sorumluluğu benimsemiş bireyler yetiştirme, olumsuz toplum davranışlarının düzeltilmesi ve topluma örnek insan yetiştirme konularında görüş bildirmişlerdir. Bu tema bağlamında Ö-17 rumuzlu okul öncesi öğretmeni;

“Yaşadığımız toplum artık olumsuzlukları içinde barındıran, olumlu değerlerin ise kaybolmaya başladığı yer olmaktadır. Benim açımdan değerler eğitimi ile çocuklara küçük yaşlardan itibaren değerlerin öğretilmesi toplumda kaybolmaya başlayan sevgi, hoşgörü, saygı, yardımlaşma, hoşgörü, paylaşma gibi değerlere yönelik farkındalık kazandırma ve toplumsal değerlere duyarlı bireyler yetiştirmesini ifade ediyor. Böylelikle toplumsal değerlerin yeniden kazanılması ve değerlerin kaybolmaması sağlanmış olacaktır.” Şeklinde görüş bildirirken, Ö-14 rumuzlu okul öncesi öğretmeni; *“değerler eğitimi toplum için önemlidir. Toplumsal değerlere uygun davranan bireyler her zaman toplum gözünde değerli ve iyi insan olarak görülmüştür. Toplum tarafından daha çok sevilen ve örnek alınan kişiler olmuşlardır. Dolayısıyla değerler eğitimi ile öğrencilerimizi topluma karşı örnek olarak yetiştirmek ve örnek iyi insanlarla toplumdaki olumsuzlukları gidermek olmalıdır.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Değerler eğitiminin bireysel temelli amaç teması yönünde görüş bildiren okul öncesi öğretmenleri iyi karakterli insan yetiştirme, kişilik gelişimleri ve bireyleri olduğu gibi kabul etme, erdem sahibi insan yetiştirme konularında görüş bildirmişlerdir. Bu tema bağlamında Ö-13 rumuzlu okul öncesi öğretmeni; *“değerler eğitiminde aklın ve kalbin birlikte uyum içerisinde olmasını sağlamak, böylelikle ahlaki, toplumsal ve kültürel değerlerin öğrencilere içselleştirilmesine çalışmak amaçlanmalıdır. Böylece çocuk değerleri benimsemiş, iyi karakterli insan olmaya çalışacaktır.”* Şeklinde görüş bildirirken Ö-11 rumuzlu okul öncesi öğretmeni; *“bu dönemde çocukları iyi karakterli bireyler olarak yetiştirmek, kendisinde var olan olumlu değerleri de pekiştirmek olmalıdır. Okul öncesi eğitimin amaçlarından birisi de erken dönemden itibaren iyi insan yetiştirmek olduğundan değerler eğitimi bu dönemde en büyük yardımcımız oluyor.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Değerler eğitiminin ahlaki gelişim temelli amaç teması yönünde görüş bildiren okul öncesi öğretmenleri ahlaki davranışların oluşması, öğretilmesi ve bu davranışların kalıcılığının sağlanması konularında görüş bildirmişlerdir. Bu tema bağlamında Ö-3 rumuzlu okul öncesi öğretmeni; *“ahlaki gelişimin sağlanması açısından değerler eğitimi verilmelidir. Ahlaki değerler soyut ve anlatılması karmaşık kavramlardır. Bu dönemde değerler eğitimi ile çocuğun iyi ve kötü kavramlarını ayırt etmeleri sağlanmakta, ahlak kavramının gelişmesi açısından yararlı olmaktadır.”* Şeklinde görüş bildirirken Ö-6 rumuzlu okul öncesi öğretmeni; *“çocuklara öğretilen ahlaki davranışların kalıcılığını sağlaması bu dersin amacı olmalıdır. Hoşgörü, sevgi, saygı, paylaşma gibi ahlaki değerler bu dönemde öğrenilmeye başlıyor ve değerler eğitimi etkinlikleri ile kalıcı hale getiriliyor.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Değerler eğitiminin milli ve kültürel değerler temelli amaç teması yönünde görüş bildiren okul öncesi öğretmenleri milli ve manevi değerlere

yer verilmesi, kültürel öğeleri içermesi konularında görüş bildirmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-1 rumuzlu okul öncesi öğretmeni “*Türk Toplumunun kültürü, adetleri, gelenek ve görenekleri çocuğa öğretilerek kültürel özelliklerimizin unutulmaması, gelenek ve göreneklerine sıkı sıkıya bağlı bireyler yetiştirilmelidir. Değerler eğitimi ile Hz. Mevlana, Âşık Veysel gibi evrensel değerleri konu eden şahsiyetlerin öğütleri çocuğa göre öğretilerek kültürümüzün unutulmaması sağlanmalıdır.*” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin “değerler eğitiminde kullandıkları etkinliklere” ilişkin görüşleri sonucunda elde edilen temalar Tablo 2’de verilmiştir. Belirlenen etkinlik temaları MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) yer alan etkinlikler esas alınarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Değerler Eğitiminde Kullanılan Etkinliklere İlişkin Görüşler

Temalar	Frekans	(%)
Türkçe Etkinlikleri	13	32,5
Sanat Etkinlikleri	8	20
Drama Etkinlikleri	10	25
Müzik – Oyun Etkinlikleri	7	17,5
Aile Katılım Etkinlikleri	2	5
Toplam	40*	100

* Okul öncesi öğretmenleri bu soruya birden fazla tema içerisinde etkinlik yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2’ye göre okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminde kullandıkları etkinliklere ilişkin %32,5 oranında Türkçe etkinlikleri (f=13), %20 oranında sanat etkinlikleri (f=8), %25 oranında drama etkinlikleri (f=10), %17,5 oranında müzik oyun etkinlikleri (f=7) ve %5 oranında aile katılım etkinlikleri (f=2) temalarında görüş ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminde daha çok Türkçe etkinliklerini kullanmakta, daha sonra ise drama, sanat, müzik – oyun ve aile katılım etkinliklerini kullanmakta oldukları söylenebilir.

Veriler irdelendiğinde değerler eğitiminde Türkçe etkinliklerini kullandıklarını ifade eden okul öncesi öğretmenleri hikâye anlatımı, hikâye tamamlama, hikâye ve değerler üzerinde sohbet etme, görsel ve işitsel ma-

teryalleri kullanarak çizgi film, film ve video izletme konularında görüş bildirmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-5 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“hikâye kahramanlarını kullanarak hikâyeler eşliğinde anlatırım ya da sevdikleri bir çizgi film karakterinin başından geçen bir olayı izleterek onun üzerinde sohbet ederiz.”* Şeklinde görüş ifade ederken Ö-3 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“anadil etkinliklerine hikâye anlatma şeklinde öğretmeye çalışıyorum. Ayrıca hikâyenin sonunu öğrencilere bırakarak olumlu ve olumsuz sonuçlar üzerinde konuşuyorum.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Değerler eğitiminde sanat etkinliklerini kullandıklarını ifade eden okul öncesi öğretmenleri görsel materyaller hazırlama, aylık köşe hazırlama, boyama – kesme – yapıştırma çalışmaları ve anlatılan hikâyelere uygun görsel tasarımlar yapma konularında görüş ifade etmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-1 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“çocukların seviyelerine göre görsel öğeler hazırlıyorum, değer ile ilişkili konuşurken boyama, yapıştırma ve sonrasında bir ürün meydana getirmeye çalışıyorum.”* Şeklinde görüş bildirirken Ö-18 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“görsel materyallerden, resimlerden yararlanarak üzerinde konuşuyoruz. Konuştuğumuz değere ilişkin görsel sanat çalışması veya hazır görsellerin boyanması, yapıştırılması şeklinde etkinlikler yapıyoruz.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Değerler eğitiminde drama etkinliklerini kullandıklarını ifade eden okul öncesi öğretmenleri anlatılan hikâyelerin canlandırılması, tiyatro gösterisi hazırlama, örnek bir olayın canlandırılması ve üzerinde konuşulması, çocukların yaparak yaşayarak somut çalışmalarla etkinliklerin düzenlenmesi şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-7 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“denemelerine fırsat veriyorum. Sorumluluk duygusunu pekiştirmek için bir yumurtayı hafta boyunca kırmadan getirip götürmelerini istiyorum. Bire bir görerek yaşayarak değerleri kazandırmaya çalışıyorum.”* Şeklinde görüş bildirirken Ö-19 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“drama yapmayı ön planda tutuyorum. Gündelik yaşamdan hikâyeler tasarlıyorum ve çocukların bu hikâyeyi tamamlamasına daha sonrasında ise canlandırması şeklinde etkinliği sürdürüyoruz. Böylece yaparak, somut şekilde değerleri kazanmalarını amaçlıyorum.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Değerler eğitiminde müzik – oyun etkinliklerini kullandıklarını ifade eden okul öncesi öğretmenleri değerlere yönelik şarkılı oyunlar, tekerlemeler ve eğlenceli sınıf içi oyunlar oynattıkları şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-6 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“oyunlar eşliğinde öğretmeye çalışıyorum. Oyunlarda geçen şarkılar ve dans gösterileri ço-*

cukların akıllarında kalmalarına yardımcı oluyor. Ayrıca değerlerin şarkıyla akılda kalması daha etkili oluyor” şeklinde görüş bildirirken, Ö-12 rumuzlu okul öncesi öğretmeni “çalışmalarımızda kalıcılığı sağlamak adına çocukların seviyelerine uygun değerler açıklanıyor, şarkılarla, oyunlarla pekiştirilme çalışılıyor. Sanat etkinlikleri ile de bu çalışmayı desteklemeye çalışıyorum.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Değerler eğitiminde aile katılım etkinliklerini kullandıklarını ifade eden okul öncesi öğretmenleri kalıcılığı sağlamak için ailelerle görüşüldüğü, bilgilendirme yazıları gönderildiği, okulca ailelere yönelik toplumsal değerler açısından seminer verildiği yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-4 rumuzlu okul öncesi öğretmeni “*aile katılımı yapmaya çalışıyorum. Aileleri değerler noktasında bilinçlendirmeye, çocuğunun davranışları noktasında bilgilendirmeye çalışıyorum. Okul bütünlüğüne, öğrenilen değerlerin ailede pekişmesi için seminerler düzenliyoruz.*” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin “değerler eğitimini zorlaştıran etmenlerle” ilişkin görüşleri sonucunda elde edilen temalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Değerler Eğitimi Zorlaştıran Etmenlere İlişkin Görüşler

Temalar	Frekans	(%)
Aile Kaynaklı Etmenler	4	20
Etkinlik Kaynaklı Etmenler	7	35
Çocuk Kaynaklı Etmenler	9	45
Toplam	20	100

Tablo 3’e göre okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimini zorlaştıran etmenlere ilişkin %20 oranında aile kaynaklı etmenler (f=4), %35 oranında etkinlik kaynaklı etmenler (f=7) ve %45 oranında ise çocuk kaynaklı etmenler (f=9) temalarında görüş ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularına göre, değerler eğitimini zorlaştıran etmenlerin başında çocuk temelli kaynakların olduğunu daha sonra ise etkinlik temelli ve aile temelli kaynaklar oldukları söylenebilir.

Veriler irdelendiğinde aile kaynaklı etmenlerin değerler eğitimini zorlaştırdığını ifade eden okul öncesi öğretmenleri ailelerin değerlerin öğretilmesi sürecinde destek olmadıkları, evdeki davranışlarıyla okuldaki değerlerin pekiştirilmediği, aile katılımının olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-19 rumuzlu okul öncesi öğretmeni

“sınıfta öğrenilen değerlerin daha sonra evde de devam ettirilmesi noktasında sıkıntı yaşıyoruz. Aileler maalesef çocuklarına olumlu örnek olmuyorlar.” Şeklinde görüş bildirirken, Ö-7 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“bazı ailelerin uygulamalarımızı çok basit görmeleri, bazılarının ise fazla abartması beni zorluyor. Çocuklarında bir sorun olduğunu düşünüyorlar. Uyguladığımız eğitim sınıfta kalıyor, ailelerce pekiştirme olmuyor. Bu da davranışların kalıcı olmamasını ve değerlerin istenilen şekilde öğrenilmemesine yol açıyor.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Etkinlik kaynaklı öğretmenlerin değerler eğitimini zorlaştırdığını ifade eden okul öncesi öğretmenleri soyut değerleri etkinliklerde somutlaştırmama, etkinliklerde soyut kavramların tam anlaşılammaması, belirli bir plan veya programının net şekilde olmayışı, etkinliklerin yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-16 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“özellikle birçoğu soyut olan değerlerin çocuğun seviyesine yönelik etkinliklerle somutlaştırmak zor olabiliyor. Bazen tam somutlaştıramadığımızda çocukların zihinlerinde havada kalan değerler olabiliyor.”* Şeklinde görüş bildirirken, Ö-6 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“uygularken etkinlik bulmada zorluk çekiyorum. Hazır planları veya etkinliklere ulaşmak için internetten araştırma yapmak gerekli, hazır planlara ya da daha fazla etkinliğe ihtiyaç var”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Çocuk kaynaklı öğretmenlerin değerler eğitimini zorlaştırdığını ifade eden okul öncesi öğretmenleri çocukların yaşları gereği soyut kavramları anlamalarında zorluk yaşamaları, soyut kavramları somutlaştırmada bağ kuramamaları, kalıcı davranış değişikliğinin zor olması yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-12 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“bu dönemdeki çocuklar henüz soyut kavramları anlayamıyorlar. Ne kadar somutlaştırmaya, etkinliklerle değerleri anlatmaya çalışsak da kalıcı olması zaman almakta.”* Şeklinde görüş bildirirken, Ö-4 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“yaşları küçük olduğu için bu dönemde değerleri tam anlamaları güç oluyor. Özellikle sabır, paylaşma, yardımlaşma gibi değerler bu yaş çocuğunun davranışlarına yansımaları olamayabiliyor.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin “değerler eğitimini zorlaştıran öğretmenlerin aşılmasına” ilişkin görüşleri sonucunda elde edilen temalar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Değerler Eğitimi Zorlaştıran Etmenlerin Aşılmasına İlişkin Görüşler

Temalar	Frekans	(%)
Aile Katılımı Çalışmaları	7	21,2
Soyut Değerlerin Somutlaştırılması	12	36,3
Görsel ve İşitsel Araçlar	9	27,2
Sözel Teşvik ve Ödüllendirme	5	15,1
Toplam	33*	100

* Okul öncesi öğretmenleri bu soruya birden fazla tema içerisinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4'e göre okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimi zorlaştıran etmenlerin aşılmasına ilişkin %21,2 oranında aile katılım çalışmaları yapma (f=7), %36,3 oranında soyut değerlerin somutlaştırılması (f=12), %27,2 oranında görsel ve işitsel araçlara yönelme (f=9) ve %15,1 oranında sözel teşvik ve ödüllendirme yapma (f=5) temalarında görüş ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularına göre, değerler eğitimi zorlaştıran etmenlerin aşılmasında soyut değerlerin daha somut etkinliklere dönüştürülmesi daha çok kullanılırken, daha sonra görsel ve işitsel araçlara yönelme, aile katılım çalışmaları ve sözel teşvik ve ödüllendirmelerin kullanıldığı söylenebilir.

Veriler irdelendiğinde aile katılım çalışmaları yaparak değerler eğitimi ni zorlaştıran etmenlerin aşıldığını ifade eden okul öncesi öğretmenleri aile katılımı ve işbirliği yapılarak değerlerin pekiştirildiği, ailelere bilgilendirme yazılarının gönderildiği ve veli ziyareti ve seminer yaparak okulda öğrenilen değerlerin evde devam edilmesi yönünde ailelerle yardımlaşıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-10 rumuzlu okul öncesi öğretmeni “*veliler ile işbirliği yaparak, onlarla konuşarak bahsedilen zorlukları aşmaya çalışıyoruz. Velilerimize ev ziyaretlerinde bulunuyoruz. Okulca seminer düzenledik ve velilerimizi değerler eğitimi konusunda bilgilendirdik.*” Şeklinde görüş bildirirken, Ö-19 rumuzlu okul öncesi öğretmeni “*ailelere bilgilendirme amaçlı yazılı notlar gönderiyorum. Önceden belirlemiş olduğum değer hakkında, okulda yapılacak etkinlikler hakkında bilgiler gönderiyorum. Ayrıca ailelerden okulda öğrendiği değerlerin evde de pekiştirmesi için ev etkinliği yapılmasını istiyorum.*” Şeklinde görüş bildirmişti.

Soyut değerlerin somutlaştırılması ile değerler eğitimini zorlaştıran etmenlerin aşıldığını ifade eden okul öncesi öğretmenleri somut yaparak yaşayarak etkinlikleri daha fazla düzenlemeye gayret edildiği, değerler eğitiminde drama yapmaya daha çok yer verildiği, değerlere ilişkin oyunların hazırlanmaya çalışıldığı ve anlamakta zorlanan çocuklara empati etkinliği yaptırılarak somutlaştırıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-1 rumuzlu okul öncesi öğretmeni “*sınıf içinde uygun değere yönelik ortam yaratmaya çalışıyorum. İlk elden deneyim yaparak çocukların değeri öğrenmesine çalışıyorum. Drama yaptırıldığında daha fazla değer hakkında konuşuyorlar ve olumsuz sonuçları ifade edebiliyorlar.*” Şeklinde görüş bildirirken, Ö-8 rumuzlu okul öncesi öğretmeni “*karşılaştığım sorunları somuta indirmek, diğer farklı etkinliklerle birleştirerek çözmeye gayret ediyorum. Değerleri dramaya ya da oyuna çevirdiğim zaman hem daha iyi anlıyorlar hem de eğleniyorlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Görsel ve işitsel araçlara yönelerek değerler eğitimini zorlaştıran etmenlerin aşıldığını ifade eden okul öncesi öğretmenleri görsel ve videolar ile olumlu değerlere yönelik örnekler yer verildiği, çizgi filmler izletilerek değerlere vurgu yapıldığı ve internetten farklı şekilde düzenlenmiş etkinliklerin araştırıldığı yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-6 rumuzlu okul öncesi öğretmeni “*genellikle internetten zorlukları aşmaya çalışıyorum. Diğer öğretmenlerin paylaşımları, farklı etkinlik örnekleri ve videolar ile değerler daha rahat kazanılması için çalışıyorum.*” Şeklinde görüş bildirirken, Ö-13 rumuzlu okul öncesi öğretmeni “*değer eğitiminde videolar izletmeye çalışıyorum. Böylece karşılaştığım değerleri kavrayamama sorunu bir nebze de olsa çözülmüş oluyor. Çocuklar izledikleri kısa filmlerden ya da çizgi filmlerden daha rahat anlayabiliyorlar. Diğer etkinliklerle de birleştirerek değerlerin anlaşılması sağlanıyor.*” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Sözel teşvikler ve ödüllendirme yaparak değerler eğitimini zorlaştıran etmenlerin aşıldığını ifade eden okul öncesi öğretmenleri değerlerin sözel olarak bol bol hatırlatıldığı, sohbet ederek öğretilen değerlere vurgu yapıldığı ve yapılan değerlerin söze ya da hediye ile ödüllendirilerek pekiştirilmesi noktasında görüş bildirmişlerdir. Bu tema bağlamında görüş bildiren Ö-16 rumuzlu okul öncesi öğretmeni “*yapılan olumsuz davranışlar ya da öğrenilen değerlere ilişkin öğrencilerle sohbet ediyoruz. Olayların olumsuz sonuçları kendi cümleleriyle açıklamalarını istiyorum böylece daha rahat değeri kavramış oluyorlar.*” Şeklinde görüş bildirirken, Ö-7 rumuzlu okul öncesi öğretmeni “*uygulama ya da etkinlikler sonunda ödül vereceğimi söylüyorum. Hem aileler hem de çocuklar ödül olunca daha istekli davranıyorlar. Çocuklara ara ara verdiğim ödüllendirmeler ile değerleri daha kalıcı hale getiriyorum. Bir yandan da değerler ödül ile pekiştirilmiş oluyor.*” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin “değerler eğitimi etkinlikler açısından hazır program ve etkinliklere” ilişkin görüşleri sonucunda elde edilen temalar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Hazır Program ve Etkinlere İlişkin Görüşler

Temalar / Alt Temalar	Frekans	(%)
A. İhtiyaç Vardır	16	80
A1. Mevcut Kaynakların Yetersizliği	5	20
A2. Mevcut Kaynaklara Ulaşma Sıkıntısı ve Maliyet	2	10
A3. Mevcut Kaynakların Çevreye ve Seviyeye Uygun Olmaması	3	15
A4. Hazırlanacak Programların Yol Göstericiliği	6	30
B. İhtiyaç Yoktur	4	20
B1. Diğer Etkinliklerle İç İççe Oluşu	2	8
B2. Öğretmene Bırakılması	2	8
Toplam	20	100

Tablo 5’e göre okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimi etkinlikleri açısından hazır program ve etkinliklere ilişkin %80 oranında ihtiyaç vardır (f=16) ve %20 oranında ise ihtiyaç yoktur (f=4) temalarında görüş ortaya koymuşlardır. İhtiyaç olduğu yönünde görüş bildiren okul öncesi öğretmenleri mevcut kaynakların yetersizliği, mevcut kaynaklara ulaşma sıkıntısı ve maliyet, mevcut kaynakların çevre şartlarına ve öğrenci seviyelerine uygun olmayışı ve hazırlanacak program ve etkinliklerin öğretmene yol göstereceği alt temalarında görüş ifade etmişlerdir. İhtiyaç olmadığı yönünde görüş bildiren okul öncesi öğretmenleri ise değerler eğitiminin diğer etkinliklerle iç içe olması ve etkinlik ve uygulamaların öğretmene bırakıldığı alt temalarında görüş ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu hazırlanacak değerler eğitimi programına ve değerler eğitimi etkinliklerine ihtiyaç olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Veriler irdelendiğinde hazır program ve etkinliklere ihtiyaç olduğu yönünde görüş bildiren okul öncesi öğretmenleri mevcut hazır kaynakların

yetersizliği, mevcut kaynakların maliyetinin yüksek oluşu ve tüm sınıfça kullanılamaması, her etkinliğin sınıfta uygulanamayacağı, sınıf ve çocukların seviyesine uygun olmayışı ve MEB tarafından hazırlanacak ortak programın etkinlikleri çeşitlendireceği, öğretmene yol göstereceği konularında görüş ifade etmişlerdir. Bu tema kapsamında görüş bildiren Ö-8 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“mevcut piyasada satılan kaynaklarda değerler eğitimine yer verilmiş ancak bu kitaplarda çok fazla etkinliğe yer verilmiyor. Kendim araştırma yapıyorum ya da etkinlikleri kendi sınıfıma göre uyarlamaya çalışıyorum. Bence bakanlığın hazırlayacağı bir plana – programa ihtiyaç var. Böylece etkinlik bulmak ve hangi değeri ne zaman, nasıl anlatacağımız konusunda zorlanmayız.”* Şeklinde görüş bildirirken, Ö-16 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“internette üye olduğum sitelerden etkinlikler bulmaya çalışıyorum. Ancak uygun etkinliği bulmak zor oluyor. Yayınevlerinden hazır setler alabiliyoruz ancak her öğrencimiz bu setleri alamıyor. Ulusal anlamda hazırlanacak değer eğitimi programı ve buna bağlı etkinliklerin olması hem bizim işimizi kolaylaştırır, hem de daha farklı etkinlerin yer almasına katkı sağlayacaktır.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Hazır program ve etkinliklere ihtiyaç olmadığı yönünde görüş bildiren okul öncesi öğretmenleri diğer yapılan etkinliklerle değerler eğitiminin birleştiği, mevcut etkinliklerin yeterli olduğu ve öğretmenlerin etkinlikler düzenlemesi ile ek bir programa ihtiyaç duyulmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu tema kapsamında görüş bildiren Ö-19 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“aylık eğitim akış planı içerisinde değerler eğitimi konularına yer veriyoruz. Her bölgede her sınıfta sınıfın seviyesine uygun etkinlikler düzenleniyor. Hazır kaynaklardaki etkinlikleri de planla birlikte uyguluyorum. Tekrardan hazırlanacak bir programa ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum.”* Şeklinde görüş bildirirken, Ö-12 rumuzlu okul öncesi öğretmeni *“uygulama yapmadan önce araştırmaların esnasında hazır program ve kaynaklara göz atıp sınıfıma göre uyarlıyorum. Bu etkinlikleri planlarımızda yazıp uygulamaya çalışıyorum. Bakanlığın ayrıca bir program veya plan hazırlamasına ihtiyaç yok. Bizler hazır etkinliklerden zaten yararlanıyoruz.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminin amacına ilişkin görüşlerinde %40 oranında bireysel temelli amaç (f=8), %30 oranında toplum temelli amaç (f=6), %20 oranında ahlaki gelişim temelli amaç (f=4) ve %10 oranında milli ve kültürel değerler temelli amaç (f=2) temalarında görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerince okul-

larda değerler eğitimi ile öğrencilere erken yaştan itibaren iyi karakterleri insanlar yetiştirerek bireysel temele vurgu yapılmış, toplumsal kuralların öğretilmesi ve topluma uyum sağlamaları noktasında toplumsal temele vurgu yapılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerince değerler eğitimiyle ahlaki davranışların öğretilmesi ve kalıcılığın sağlanması ile ahlaki temel vurgulanmış ve değerler eğitimiyle milli ve manevi değerlere yer verilmesi, kültürel öğeleri içermesi açısından milli ve kültürel değerler temelli amaç vurgulanmıştır. Samur (2011) yapmış olduğu çalışmada değerler eğitimi programının çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde desteklediğini belirterek değerler eğitiminin hem bireysel hem de toplumsal yönde çocukların gelişimine katkı sağladığını belirterek yapılan çalışmayı desteklemiştir. Kolaç ve Karadağ (2012) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adayları değer kavramını toplumun benimsemiş olduğu ölçütler, toplumda birleştirici ve düzenleyici kurallar olarak algıladıkları sonucuna ulaşmış ve öğretmen adaylarının değer ve değer eğitiminde toplumsal amaç vurgulanmıştır. Ayrıca yine aynı çalışmada öğretmen adayları ulusal değerlerin öğretilmesi, vatan, din, örf ve adetler, maddi manevi unsurlar, tarihi kahramanlar, şair, yazar ve önder olmuş şahsiyetlerin değerler eğitiminde yer alması gerektiğini belirterek ahlaki değerler ve milli ve kültürel değerlere vurgu yaptıkları gözlemlenmiştir. Kaymakcan ve Meydan (2011) yapmış oldukları çalışmada ise öğretmenlerin toplumda bireyselliğin ön plana çıkarılmasının değerler eğitimini olumsuz yönde etkilediğini düşündüklerini belirtmiş ve iyi karakterli ve ahlaki değerleri kazanmış bireylerin yetiştirilmesi öğretmenlerce önemli görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitiminde en çok kullandıkları etkinliklere ilişkin %32,5 oranında Türkçe etkinlikleri (f=13), %25 oranında drama etkinlikleri (f=10), %20 oranında sanat etkinlikleri (f=8), %17,5 oranında müzik oyun etkinlikleri (f=7) ve %5 oranında aile katılım etkinlikleri (f=2) temalarında görüş bildirmişlerdir. Okulöncesi dönemde sözlü öğretim yoluyla yapılacak Türkçe etkinlikleri çocuğun bütün gelişim alanlarına belli bir oranda katkı sağlarken, düzgün konuşabilmesini ve kendini ifade edebilmesini temin ederek dil gelişiminin önü açar. Bu dönemde çocuklara yönelik olarak kaleme alınmış şiir, hikâye, masal vb. çocuk edebiyatı türleri hem dil gelişimini sağlarken bir yandan da içerik bakımından çocuğun değerleri kazanmalarına yardımcı olur (Sağlam, 2001: 196). Aynı şekilde okul öncesi sanat eğitimi; çocuğun kendini tanımasını, başkalarıyla işbirliği yapmasını; kendi kültürünün ve diğer kültürlerin özelliklerinin farkında olmasını; dil müzik hareket, dans, resim yoluyla etkili iletişim kurmasını

sağlayabilir; devimsel becerileri, çok yönlü düşünme ve problem çözme becerilerini; estetik ve yaratıcılık becerilerini geliştirebilir (Apaydın, 2010). Can (2008) ve Baysal (2013) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin değerler eğitiminde en çok işbirliğine dayalı öğrenme, örnek olay ve yaratıcı drama yöntemlerini kullanmakta olduklarını ve öğretmenlerin sözlü öğretim ve drama temelli etkinliklere yer verdiklerini belirterek yapılan çalışmayı desteklemişlerdir. Akın ve Aydemir (2013) fıkralar, karikatürler, tiyatro ve sinema filmleri, mizah yoluyla pek çok işlev görmekte ve bu araçları kullanarak değerler eğitimine farklı bir dinamizm katılacağını savunmuşlardır. Yalar ve Yelke (2011) yapmış oldukları çalışmada görsel-işitsel çalışmalar, toplumsal yaşamdan örnekler ve öğrencilerin katılımını teşvik edici etkinlikler öğretmenler tarafından değer eğitimi ile ilgili önceliği olan öğeler olarak tercih edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimini zorlaştıran etmenlere ilişkin %45 oranında ise çocuk kaynaklı etmenler ($f=9$), %35 oranında etkinlik kaynaklı etmenler ($f=7$), %20 oranında aile kaynaklı etmenler ($f=4$) ve temalarında görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin yaşları gereği değerleri somutlaştırmada zorluk yaşadıkları, etkinliklerin değerleri somut hale getirmekte yetersiz olması ve değerler eğitimi açısından aile katılımının olmaması noktasında görüş bildirmişlerdir. Yalar ve Yelken (2013) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediği, değerleri kazandırmak için programdaki içeriğin ve etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiği görüşünde birleştikleri görülmektedir. Yazar ve Erkuş (2013) yapmış oldukları çalışmada okulöncesi *öğretmenleri*, programda yer alan değerler eğitiminin öğretmen inisiyatifi *dâhilinde verildiği ve yetersiz bulunduğu* ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitimde; öğrenci sayılarının fazlalığı, ailelerin değerler eğitiminde yeterli bilinçte olmamaları, değerler öğretiminin sadece öğretmene bırakılması gibi sebeplerden dolayı güçlük çektikleri saptanmıştır. Üner (2011) elde ettiği araştırma bulgularında, okul öncesi eğitim programında değerlerin yeterince yer alması, okulların yeterli materyallerin ve fiziksel donanımın yetersiz olmasının öğretmenleri zorladığı sonucuna ulaşmıştır. Tokdemir ise (2007) araştırmasında elde ettiği bulgularda öğrencilerin aileden yeterli davranışları kazanamaması ve ders kitaplarında ve programda değerlere yönelik yeterince etkinliğe yer verilmemesi, öğretmen ve idarecilerin değerleri yaşamıyor olması, ortak bir tutum ve değerlere sahip olmamak değerler

eğitiminde güçlük çekilen temalar olarak saptanmıştır. Yalar'a (2010) göre, değerler eğitimi ile ilgili kazanımlara doğrudan yer verilerek öğrencilerin ilgisini çekebilecek daha zengin bir içerikle değerlerle ilgili konuların yer alması değerler eğitimi zorlaştıran etmenleri ortadan kaldıracaktır.

Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimi zorlaştıran etmenlerin aşılmasına ilişkin %36,3 oranında soyut değerlerin somutlaştırılması (f=12), %27,2 oranında görsel ve işitsel araçlara yönelme (f=9), %21,2 oranında aile katılım çalışmaları yapma (f=7), ve %15,1 oranında sözel teşvik ve ödüllendirme yapma (f=5) temalarında görüş bildirmişlerdir. Kaymakcan ve Meydan (2011), öğretmenlerin derslerinde değerlerin doğrudan eğitime yönelik telkin, ikna ve büyük şahsiyetlerin hayatından örnekler gibi yöntemleri sıklıkla kullandıklarını ve etkinlikleri somutlaştırmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Can'ın (2008) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını en çok öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek anladıklarını açıklamışlardır. Ayrıca değerler eğitimi uygulamalarında gözlem, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yöntemi yardımıyla öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını anladıklarını belirtmişlerdir. Böylece değerler eğitimi zorlaştıran etmenleri en aza indirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Baysal (2013), öğretmenlerin birçoğu değerler eğitimi programlarına ailelerin katılımının daha etkili sonuçlar doğuracağını ifade etmiştir. Meydan ve Bahçe (2010), yapmış oldukları araştırmada öğretmenler; öğrencilere değerleri kazandırmada çevrenin öneminin büyük olduğunu ve aile-okul-çevre işbirliğinin önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler değerleri kazandırmak için ailenin desteğini önemli görmektedirler.

Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimi etkinlikleri açısından hazır program ve etkinliklere ilişkin %80 oranında ihtiyaç vardır (f=16) ve %20 oranında ise ihtiyaç yoktur (f=4) temalarında görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri programda doğrudan değerler eğitime yönelik etkinliklerin bulunmamasının mevcut kaynaklarda yetersizliğe yol açtığını, mevcut kaynaklara ulaşma sıkıntısını, mevcut kaynakların çevre şartlarına ve öğrenci seviyelerine uygun olmadığı çerçevesinde görüş ortaya koymuşlardır. Ayrıca hazırlanacak program ve etkinliklerin öğretmene yol göstereceği ve etkinlikleri çeşitlendireceğini ifade etmişlerdir. Yalar (2010) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenler değerler eğitimiyle ilgili bir kılavuz olursa bu kılavuzdan faydalanacakları görüşünü belirtmektedir. Türk (2009) değerler eğitiminin öğretim programı içerisinde tam olarak yerleşmemesinin

değerler eğitimindeki olumsuzluklardan biri olarak nitelendirmiş ve değerler eğitimine yönelik program çalışmalarına hız verilmesini önermiştir. Tokdemir (2007) araştırmasında öğretmenler için değerler ve değer eğitimi konusunda kılavuz oluşturacak programların ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini, öğretmenlerin düzenlenecek olan bu programlara ve hizmet içi seminer, kurs v.b. gibi etkinliklere katılmak istediklerini belirtmiştir. Aynı şekilde Yazar ve Yelken (2013) araştırmalarında öğretmenlerin değer eğitimi konularında hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinin yararlı olacağı görüşünü taşıdıkları ve değerler eğitimiyle ilgili bir kılavuz olursa öğretmenlerin bundan çok faydalanacağı görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Baysal (2013) değerler eğitimi ile ilgili seminer ya da kursa katılan öğretmenlerin materyal kullanımında, katılmayan öğretmenlere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Bu durum etkili bir değerler eğitimi verilebilmesi için her şeyden önce planlı bir eğitim anlayışına, doğrudan değerler eğitimi programına duyulan ihtiyacı ortaya çıkartmaktadır. Okul, aile ve öğrenci temelli hazırlanacak okul öncesi döneme yönelik değerler eğitimi programı, bu dönemde öğretmenlerin de ifade etmiş olduğu zorlukların aşılması, farklı etkinliklerle değerlerin okul öncesi öğrencilere içselleştirilmesi noktasında önemli görülmektedir. Böylece değerler eğitimi ile öğrencilerde beklenen davranışların kazandırılmasında ve beklenen hedeflere ulaşmada öğretmenlere kılavuzluk edip yardımcı olacaktır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda okul öncesi dönemde değerler eğitimine yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

18. ve 19. Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar gereği yayınlanmış olan Okul Öncesi Programı'nda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak yer almalı ve ulusal anlamda program geliştirme çalışmalarına hız verilmelidir.

Hazırlanacak olan Okul Öncesi Değerler Eğitimi Programı ile kazanımlar ayrı bir gösterge alanı olarak belirlenmeli, farklı öğretim yöntem ve tekniklerin yer aldığı, öğrenci seviyelerinin dikkate alındığı farklı türdeki etkinliklere yer verilmelidir.

Hazırlanacak olan Okul Öncesi Değerler Eğitimi Programı'na ek olarak öğrencilere yönelik değer etkinlik kitapları ve öğretmenlere yönelik öğretmen kılavuz kitapları hazırlanarak değerler eğitimine yönelik etkinliklerin bütünsel şekilde takibi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, O., “İlköğretim Okullarında görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinliklerin 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 17 (2), 2009.

AKYOL, A., “İslam Ahlak Felsefesinde Değerler Eğitimi İbn Miskeveyh Merkezli Bir Okuma”, **Muhafazakâr Düşünce**, 9, 36, 2013.

AKIN, M.H. - AYDEMİR, M.A., “Çizginin Değeri: Kültürel Çalışmalar Ekseninde Mizah ve Değer İlişkinine Yönelik Bir Çözümleme”, **Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu (28-29 Mayıs 2013)**, Antalya, 2013.

Antalya MEM., **Değerler Eğitimi Okul Öncesi Kitapçığı**, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Antalya, 2011.

BALAT, G.U., **Okul Öncesi Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri**, Pegem Akademi, Ankara, 2012.

BALAT, G.U. - DAĞAL, A. B., **Okul Öncesi Değerler Eğitimi Etkinlikleri**, Kök Yayıncılık, Ankara, 2011.

BAYSAL, N., **Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bağlamında Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi**, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde, 2013.

CAN, Ö., **Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2008.

CİHAN, N., “Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaya Bir Bakış”, **Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 9/2, 2014.

DİRİCAN, R. - DAĞLIOĞLU H.E., “3-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Resimli Hikaye Kitaplarının Bazı Temel Değerler Açısından İncelenmesi”, **Cumhuriyet International Journal of Education**, Vol 3 (2), 2014.

DOĞAN, S. - UĞURLU, C. T. - ÇETİNKAYA, “Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Üzerine Görüşleri (Nitel Bir Çalışma)”, **VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (10-11 Mayıs 2013)**, Sakarya, 2013.

GLÉSNE, C., **Nitel Araştırmaya Giriş** (Çev: A. Ersoy, P. Yalçınoglu), Anı Yayıncılık, Ankara, 2012..

KAYMAKÇAN, R. - MEYDAN, H., “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C 9, No. 21, 2011.

KOLAÇ, E. - KARADAĞ, R., “Türkçe Öğretmeni Adaylarının ‘Değer’ Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Değer Sıralamaları”, **İlköğretim Online**, 11 (3), 2012.

LICKONA, T., “The Return of Character Education”, **Educational Leadership**, 6 - 11, 1993.

MEB, **Okul Öncesi Eğitim Programı**, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2013.

MEYDAN, A. - BAHÇE, A., “Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**, 1 (1), 2010.

MYERS, R., **Hayatta Kalan On İki**, Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul, 1992.

SAĞLAM, İ., “Okulöncesi Eğitimde Sözlü Öğretim Etkinlikleri ve Din Eğitimi”, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 10 (1), 2001.

SAMUR, A. Ö., **Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eve Yönetimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, 2011.

SIMONS, H., **Case Study Research in Practice**, SAGE Publication, California, 2009.

SÖNMEZ, V. - ALACAPINAR, G. F., **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.

TAY, B. - DURMAZ, F. - ŞANAL, M., **Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğrencilerin Değer ve Değerler Eğitime İlişkin Görüşleri**, GEFAD / GUJGEF, 33 (1), 2013.

TDK Sözlüğü, www.tdk.gov.tr, 17. 05. 2014 tarihinde internet üzerinden indirilmiştir, 2014.

TOKDEMİR, M.A., **Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, 2007.

TÜRK, İ., **Değerler Eğitiminde Saygı**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat, 2009.

ÜNER, E., **Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 2011.

YALAR, T., **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme**, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin, 2010.

YALAR, T. - YELKE, T. Y., “Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 10 (38), 2011.

YAZAR, T. - ERKUŞ, S., “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20, 2013.

YAZICI, K., “Değerler Eğitime Genel Bir Bakış”, **Türklük Dergisi**, 2006.

YAZICI, M., “Değerler ve Toplumsal Yapıda Sosyal Değerlerin Yeri”, **Fırat University Journal of Social Science**, 24 (1), 2014.

YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin, Ankara, 2005.

YILMAZ, A. G. F. - GÖÇEN, A. G. S. - YILMAZ, F., “Sokakta Çalışan ve Çalışmayan İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlere İlişkin Algıları”, **E-International Journal of Educational Research**, 4(1), 2013.

YILMAZ, F. - MERTER, F., “Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Küreselleşme Çerçevesinde Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri”, **International Journal of Social Science**, 5 (3), 2012.

ÇOCUK OYUNLARINDA EĞİTİM PROBLEMİ

Fuzuli BAYAT*

ÖZET

Çocuk dünyasının terkip kısmı olan oyunlar çocuklara bilinmeyen bir alemin kapılarını açmış olur. Kökeni ritüele bağlı olan birçok oyun çocuğun sosyalleşmesinde, birey gibi kendini bulmasında, insan gibi büyümesinde önemli bir etkidir. Çocukların beceri ve verişlerinin şekillenip pekişmesinde açık alanda oynanan oyunların önemi daha büyüktür. Özellikle oyunların çocuklarda matematiksel zekanın (sayı sisteminin öğretilmesi), hareket kabiliyetinin oluşmasına etken olduğu üzerinde durulmuştur. Oyun çocuklarda hem fiziksel hem de zihinsel eğitimde önemli araçtır.

Buradan hareketle çocuk oyunlarının iki ana temelinden birinin fiziksel, diğerinin ise zihinsel gelişimi sağlamak olduğunu belirtmek gerekir. O bakımdan çocukların fiziksel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal kabiliyetleri, becerileri, gelişimleri oyun aracılığıyla sağlanmış olur. İlk önce çocukların harekete bağlı fiziksel gelişiminde oyunun en tesirli vasıta olduğunu kaydetmek gerekir. Hareket eğitimsel çocuk oyunlarının en temel özelliğidir. Çocuk oyunlarında çeviklik, manevra yapma kabiliyeti, hızlı hareketle rakibi şaşırtmak fiziksel eğitimde önemli unsurlardır ki esasen erkek çocuklarda daha çok rastlanır. Zekanın gelişimi ile ilgili oyunlar daha çok sakin ve düşündürücü oyunlardır. Aslında fiziksel gelişimi sağlayan oyunlarda da zeka ön plandadır. Ayrıca zihinsel eğitime yönelik oyunlarda ise çocuklara saymak, bazı kavramlar, hayvan dünyası vs. öğretilir.

Bildiride açık alanda oynanan kolektif oyunların eğitimsel özellikleri üzerinde durulmuş, kapalı mekanda masaüstü bireysel oyunların zekayı geliştirmesi ile beraber sosyalleşmede, karşılıklı yardımlaşmada, paylaşmada, kolektif hareket etmede olumsuz tarafları da araştırılmıştır. Bu tip oyunlarda sergilenen canavarların, hayali yara-

* Prof. Dr., AMEA Folklor Enstitüsü, Bölüm Başkanı, fuzulibayat@yahoo.com

tıkların çocuklarda amansızlık, zalimlik oluşturması üzerinde de durulmuştur. Değişen dünyada çocuk eğitiminde oyunların önemi ve rolü araştırılmış, bu bildiride çocuk oyun ve oyuncaklarının önemi bildirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Oyunları, Eğitim, Fiziksel Gelişim, Sosyalleşme, Zihinsel Özellik.

EDUCATIONAL PROBLEMS IN CHILDREN GAMES

ABSTRACT

Games, an integral part of children's world, has opened unknown realms doors to children. Many games associated with the rituals are important factors in the socialization of the child, in finding himself as individual and in his growth as a man. Games played in an open field has great significance in the development of children's skills and habits. The impact of children's games in the formation of their mathematical intelligence (teaching of the number system) and in the formation of their mobility was especially emphasized. Games are important tools for both physical and mental training of children.

It should be noted that, two main principles of the active children games are to provide physical and mental development of child. In this respect, children's physical, cognitive, language, social and emotional capabilities, skills and their development are provided through the game. Firstly, it is important to note that game is the most effective means in motion based physical development of children. Movement is the key feature of the educational children's games. Agility, the ability to maneuver, to confuse opponents with rapid motion in children games are important factors in physical education and essentially is more common in boys. Games related to the mental development are more calm and engrossing games. In fact, in games that provide physical development the intelligence is also in the foreground. In addition, in the games for mental training counting, some concepts, the animal world, etc. are taught to children.

In this article, educational characteristics of the collective outdoor games and despite the development of intelligence, the negative sides of individual indoor games in socialization, in mutual aid, in sharing and in collective action were also examined. The display of monsters and other imaginary creatures in these games generates implacability, cruelty in children and it has also been emphasized. The role and importance of children games and toys in children's education was examined in the article.

Key Words: Children Games, Education, Physical Development, Socialization, Mental Property.

ÖNSÖZ

Çocuk dünyasının terkip kısmı olan oyunlar çocuklara bilinmeyen bir alemin kapılarını açmış olur. Kökeni ritüele bağlı olan oyun, çocuğun sosyalleşmesinde, birey gibi kendini bulmasında, insan gibi büyümesinde önemli bir etkidir. Çocukların beceri ve vermişlerinin şekillenip pekişmesinde açık alanda oynanan oyunların önemi büyüktür. Özellikle oyunların çocuklarda matematiksel zekanın (sayı sisteminin öğretilmesi), hareket kabiliyetinin oluşmasına etken olduğu üzerinde durulmuştur. Oyun çocuklarda hem fiziksel hem de zihinsel eğitimde önemli araçtır.

Açık alanda oynanan kolektif oyunların eğitimsel özellikleri ile kapalı mekanlarda masaüstü bireysel oyunların farkı eğitimde önemli bir etkidir. Şöyle ki masaüstü oyunların zekayı geliştirme ile beraber sosyalleşmede, karşılıklı yardımlaşmada, paylaşmada, kolektif hareket etmede olumsuz tarafları da vardır. Bu tip oyunlarda sergilenen canavarların, hayali yaratıkların, vampirlerin çocuklarda amansızlık, zalimlik oluşturması üzerinde de durulmalıdır. Değişen dünyada çocuk eğitiminde oyunların öneminin ve rolünün her geçen gün artan hatla ilerlemesi, bilgisayar, makina oyunlarının hızla yayıldığı bir çağda eğitimi olumsuz etkilediği problemi üzerinde de durulmalıdır. Tabii ki eğitimde çocuk oyun ve oyuncaklarının önemi birinci dereceden meseledir.

Genel anlamıyla oyun, özelde çocuk oyunları “belli bir amaca yönelik olan ve olmayan kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimini temel alan gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci”dir (Baykoç Dönmez, 1992: 8). Prof. Dr. Necate Baykoç oyun ve öğrenme arasında dolaylı bir ilişki olduğunu savunur. Ona göre çocuk oyun oynarken pratik yapar ve öğrenmede daha üst düzeye ulaşmayı sağlayacak yeni beceriler kazanır (Baykoç Dönmez, 1992). Çocuklar bin yıllarca birikmiş kültürümüzü, dünya görüşümüzü, toplumsal psikolojimizi, edebi-estetik zevkimizi, tek kelimeyle kimliğimizi gelecek kuşaklara oyun aracılığıyla taşımakla görevlidirler. Bu değerler dizisi bilinçsiz yapılsa da, farkında olunmasa da bunlar çocuk oyunlarının değerini, önemini azaltmaz.

Çocuk oyunlarının eğitimde en büyük yararı onun oynayarak hem fiziksel yapısını geliştirme hem zihnini açması hem de etrafı öğrenmesidir. En küçük yaşlarından başlayarak çocuk, ilk olarak kendi vücudunu, sonra analiz sentez kabiliyetini ve daha sonra etrafında cereyan eden olayları

kavramış oluyor ve kendi yeteneklerini geliştiriyor. Bu süre çocuğun 2-3 yaşlarından başlayarak 7-8 yaşlarına kadar aralıksız devam eder. Tabii ki çocuk, oyun sırasında arkadaşlığı, kolektif hareket etmeyi, beğeni kazanmayı, kendi beğenisini bildirmeyi, tek kelimeyle sosyalleşmeyi öğreniyor.

Fiziksel ve Zihinsel Eğitimde Oyunun Önemi

Önsözde de denildiği gibi çocuğun okula kadarki (hatta okul zamanı da dahil) eğitim süreci oyundan geçer. Tabii ki okul döneminde de çocuk oyunla kendini, çevresini öğrenmeye devam eder. Oyun teorisyenleri, oyun araştırmacıları tarafından da kaydedildiği gibi oyunla çocukların fiziksel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal kabiliyetleri, becerileri, gelişimleri sağlanmış oluyor. Bu ortak noktadan yola çıkarak oyunların çocuk eğitimindeki bazı özelliklerine değinelim.

Ancak teknolojinin hızla gelişmesi sonucunda çocuk oyunlarının açık alandan kapalı mekanlara, masaüstü oyunlara transfer edilmesi eğitim problemini de beraberinde getirmiştir. Bu problemlerin başında çocuğun antisosyal varlık gibi şekillenmesinden şiddete dayalı bir varlık gibi büyümesine, suç unsuruna çevrilmesine kadar bir çok meseleler gelir. O bakımdan ister zihinsel isterse de fiziksel eğitimi öne çeken oyunların açık ve kapalı mekanlarda oynanmasına göre değiştiği de bir gerçektir.

Çocukların harekete bağlı fiziksel gelişiminde oyun en tesirli vasıta. Hareket, eğitimsel çocuk oyunlarının en temel özelliğidir. Çocuk oyunlarında çeviklik, manevra yapma kabiliyeti, hızlı hareketle rakibi şaşırtmak eskiden beri fiziksel eğitimde aranan koşullar olmuştur. Özellikle erkek çocukların eğitiminde bunlara daha fazla dikkat edilmiştir. Bu tip çocuk oyunlarında el, kol, beden hareketleri ile beraber oyuncaklarla da oynama vermişleri aşılardı. Bununla beraber çocuk oyunlarında him-cim, kaş-göz, dil-dudak vs. hareketleri de esas yer tutar. Ancak esas dikkat fiziksel hazırlığa verildiğinden him-cim, kaş-göz, dil-dudak hareketleri yardımcı vasıtalar gibi değerlendirilir. Şöyle ki eski çağlardan her erkek toplumun savaşçısı olduğundan güç, çeviklik, taktik geliştirmek gibi hareketli oyunlar savaşçı hazırlamak amacı taşırdı.

Çocuk oyunlarının belli bir grubuna zekanın gelişimi ile ilgili oyunlar dahildir. Bu oyunlar daha çok sakin ve düşündürücü oyunlardır. Aslında fiziksel gelişimi sağlayan oyunlarda da zeka ön plandadır. Ancak burada amaç fiziksel hazırlığa yöneldiğinden ayrıca zekayı geliştiren oyunlar da vardır. Zekayı geliştiren bir oyun da “elma, armut” olarak adlandırılır. Bu oyunda beş-altı oyuncu olur. Çocuklardan biri “kaptan” olarak seçilir ve elindeki topu atarak

bu sözleri söyler: elma, armut, ağaç. Böylelikle, kaptan yenebilen ve yenmeyen meyvelerin, sebzelerin vs. adlarını sıralar. Kim ki yenebilen meyvenin adını ilk söylese o bir adım öne – kaptana taraf yaklaşır. Yanlış seçim yapan ise bir adım geri çekilir. Sonda en birinci kaptana ulaşan oyuncu bu oyunu kazanmış olur. Özellikle sayı sistemi ile bağlı oyunlar çocuklarda matematiksel zekayı geliştirir. Bu tip oyunlarda sayı ve saymak oyunun hem konusunu hem de yapısını oluşturur. Ancak sayı sistemi esas olsa da bu oyunlarda yine de hareket ön plandadır.

Çocuklara saymayı pratik bir biçimde öğretmek eskiden beri eğitimin temel prensipi olmuştur. Bunun için büyükler birbirinden ilginç metodlar bulmuşlar. Örneğin, “El, parmaklar” adlı sayı üzerinde kurulan bir zeka oyununa dikkat etsek görürüz ki bu sayı sisteminde birden beşe kadar saymayı öğretmek için aşağıdaki usule baş vurulur:

*Baş barmaq,
Başala barmaq
Uzun Hacı,
Göy turacı,
Hırdaca bacı.*

Görüldüğü gibi, eldeki parmaklar bir bir gösterilmekle hafızada tutulmaya çalışılır. Diğer taraftan her parmağa değişik adlar verilmekle onlar şahıslandırılmış olur, bu da beşli sayı sistemini iyi kavramaya yardımcı olur. Bir diğer sayı oyununda parmakların adları belli bir olayla bağdaştırılır ve sayı bağlam dahilinde öğretilmiş oluyor. Bu oyunda çocuğa avucun içi gösterilerek şöyle denilir:

*Bura bir kuş kondu.
Bu - vurdu,
Bu - tuttu,
Bu - pişirdi,
Bu - yedi,
Culu, culu sana ne kaldı? Veya vay bebeye kalmadı da denilir.*

Bu oyunda birden beşe kadar rakamlar yeni bir olaya uygun biçimde öğretilir, beşinci çeçele parmağın en küçük olduğundan dolayı ona culu veya bebe denir.

Çocuklara saymayı öğreten bu tip tekerlemeli oyunlarda bazen rakamlar çifte sıralanır. Burada tabii ki oyunu meraklı kılacak ahenk, ritm, tekrarlarla beraber anlam da önemli rol oynar. Saymakla bağlı çocuk oyunları hafızayı kuvvetlendirir ve rakamları kolayca ezberlemeye yardımcı olur. Çünkü rakamlar objelerle birlikte sıralanır. Oyunun amacı çifte rakamlarla sayı sistemini aşılmasıdır. Örneğin:

*Bir iki -
Bildirki.
Üç dört -
Kapını ört.
Beş altı -
Daş altı.
Yedi sekiz -
Fırengiz.
Dokuz on -
Kırmızı don (Meryem Memmedova).*

Sayıların bir başka öğretme şekli kafiyeler üzerinde kurulan tekerleme ile yapılır. Burada rakamlar çift çift sayılır:

*Bir iki
Kırmadı.
Üç dört
Vurmadı.
Beş altı
Hurmadı.
Yedi sekiz
Kırmadı.
Dokuz on
Turnadı.*

Bundan sonraki rakamlar tek tek sayılır. Örneğin:

*Doksan bir
Topraktır.
Doksan iki
Yapraktır.
Doksan üç*

Addır.

Doksan dört

Oddur.

Doksan beş

Baladır.

Doksan altı

Beladı

Doksan yedi

Dünyadı

Doksan sekiz

Rüyadı.

Doksan dokuz

Sestir.

Yüz

Bestir.

Gözübağlıca oyunlarında gözü kapalı oyunlar oynamak, dans etmek, kaybolan bir nesneyi aramak ve bulmak, değişik foksar göstermek, el üzerinde gezmek vs. özel merak doğurur. Bu oyunların bir kısmında çocuk hafızasının iyi çalıştırılması esas amaçtır. Örneğin, “Çeşmibend”, “Yelli harda oturdu”, “Can gülüm hara (nereye) getdi” vs. oyunlarda çıkarılan sese göre, henire göre karşdakini bilmek esas şarttır. Bu oyunlar çocuklarda hassaslık, keskin dönüşler yapabilmek kabiliyetleri oluşturur, onları çeşitli psikolojik durumlardan, heyecan ve emosiyalardan korunmasına yardımcı olur (Novruz Bayramı Ensklopediyası, 2008: 555-560).

A. Caferoğlu'nun da yazdığı gibi eğlenceli oyunların birçoğu çocuklarda kazanma duygusu uyandırır. Çocuğun oyun zamanı kazanmak, zafere ulaşmak isteği onları galip yapar, hayatta yeni uğurlar kazanmaya sevk eder. Bu oyunlara örnek olarak “Yumдум kaç” (“Gizlengaç”), “Ocak yandı”, “Stop”, “Emir eledi”, “Ortada kaldı”, “Göz bağlıca”, “Mozu-mozu”, “İyne-iyne”, “El-el”, “Kuş uçdu”, “Kazlar”, “Benövşe”, “Reng-reng”, “Heykel”, “Lal-dinmez”, “Oğru-oğru”, “Daşa çıkdı”, “Kükü-kükü, barama”, “Ad günü”, “Pabeda”, “Stola oturdu”, “Yastık attı”, “Butulka çevirdi”, “Meymun aldattı”, “Katık-katık”, “Beş daş”, “Bakı” (Caferoğlu, 1966: 294-311) gösterilebilir. Hem fiziksel hem de zihinsel oyunlarda kazanmak oyunun amacına çevrilir.

Çocuk oyunlarında yalancılık, korkaklık, soytarıklık, yalakalık, cimrilik, kıskançlık, ferdiyetçilik gibi olumsuz tavırlar eleştirilmekle onlara olumlu özellikler telkin edilir. Bu tip oyunlarla çocuklarda küçük yaşlardan olumlu karakteristik özellikler şekillendirilir. Örneğin “Ay Tağı dim-dim duraz”, “Nohudu Keçel” vs. oyunlarda ıslah olunmalı cihetlerin tenkidi biraz abartılmış, biraz da eğlenceli biçimde gösterilir. Tabii ki ister fiziksel hareket isterse de zihinsel gelişime yardım eden oyunlar olsun temelde eğlence esastır. Nitekim çocuk dünyasının merak dairesinde eğlence birincidir. Öğretilmek istenen bütün özellikler yalnız eğlence aracılığı ile gerçekleşebilir. Eğlence olmazsa oyunun büyüğü, sihri kalmaz, çocuk ciddi eğitim yükü ile yüklenmiş oyundan bıkar. Mesela, “Desmal aldı kaç”, “Sıçan-pişik”, “Evcik-evcik”, “Tekem-tekem”, “Yalan-palan” vs. gibi oyunlarda verilmek istenen mesaj, planlanan eğitim, eğlence aracılığıyla sunulur. Aynı özelliği zihni geliştirmeye yönelik saymak, hesap yapmak alışkanlığı aşılaman “Mere köçdü”, “Tekme cütme”, “Beş-on beş”, “Ebe-ebe”, “Al bunu” ve başka oyunlar için de söylemek mümkündür.

Zihinsel ve fiziksel gelişimi bir arada sağlayan birçok çocuk oyunları da vardır. Örneğin “Tapın görek” oyununun bir varyantında çocuklar sayma yolu ile herhangi bir çocuğu oyunun kaptanı (usta, veya molla da denilir) seçerler. Bu oyunun Azerbaycan’ın ayrı ayrı bölgelerinde değişik adlarla (“Yengela ha, yengela”, “Kuşum-kuşum”, “Turna-turna”, “Semender, ay Semender”, “Yalan-palan”, “Bir kuşum var bu boyda” vs.) oynandığı bilinmektedir. (Azerbaycan Etnografyası, 2007: 483) Azerbaycan Etnografyası kitabındaki tasvire göre “Tapın görek” oyununda oyunun başkanı (usta, veya molla) seçildikten hemen sonra diğer çocukları sıraya dizer ve en önde durana (sırada birinci olana) bir turna verir, kendisi ise nispeten daha hündür bir yere çıkıp aklında tuttuğu herhangi bir kuşu, hayvanı veya herhangi bir nesnenin alametlerini, hareketlerini ve özelliklerini çocuklara işaret etmekle şöyle der:

*Bir kuşum var buhartana,
Kalender ay, kalender.
Dimdiyi var buhartana,
Kalender ay, kalender.
Su içer buhartana,
Kalender ay, kalender.
Gözleri var buhartana,
Kalender ay, kalender.*

*Kanatları buhartana,
Kalender ay, kalender.
Başı benim, ayağı sizin,
İndi bunu siz tapın, görek.*

Önce çocuklar sırasıyla cevap vermek zorundadırlar. Çocuklardan her biri işaret edilen alametleri aklına gelen herhangi bir şeye benzetmekle, başkanın söylediği nesneyi bulmaya çalışırlar. Doğru cevap olmadıkça çocuk elindeki turnayı yanındakine vermelidir. Cevabı doğru bulan çocuğa başkan “palan” der. Bu, bir işarettir. O vakit çocuk elindeki turnayla o biri çocukları vurmaya başlar. Soru cevap bu şekilde devam eder. Eğer başkan cevabı doğru bulana “yalan” derse diğer çocuklar onun elindeki turnayı almaya veya çocuğun kendisini yakalamaya çaba sarfederler. Çocuğun görevi kaçarak kendini başkana (ustaya veya mollaya) ulaştırmaktır. Çocuk başkana ulaşabildiğinde oyunun birinci devresi bitmiş sayılır ve oyun yeniden başlar. Eğer çocuklardan biri onu başkana ulaşmadan yakalarsa ve turnayı ondan alırsa bu defa sorulara o cevap vermelidir.

Görüldüğü gibi bu oyun *çocukların hız, çeviklik, manevra etme kabiliyeti gibi harekete bağlı yeteneklerini ve en önemlisi de zekalarını geliştirmiş olur*. “Tapın görek” oyununda *çocuklar kuşun adını özelliklerine göre bulmak için düşünmeli olurlar*. Diğer taraftan “yalan” komutundan sonra elinde turna olan çocuğun yakalanmamak ve turnayı kaptırmamak için manevra etmesi, hızlı koşması, çeviklik göstermesi de fiziksel yeteneklerin gelişmesini sağlamış olur. Bu tip oyunlarda çocukların zihni ve fiziki yetenekleri bir arada eğitilir.

Eskiden beri çocukların oynadığı ve herkesçe bilinen “Kaçdı-tuttu”, “Papak vurdu”, “El mende”, “Çiling ağaç”, “Gizir-gizir”, “Topaldıkaç”, “Üzengi” gibi oyunların her birinde değişik özellikler öğretilir. Genel olarak oyun zamanı çocukların konuşma kabiliyeti, entonasyon, ritim, vücut hareketleri ön plana çıkarılır. Özellikle çocuklarda devamlı olarak dikkat, konsantrasyon yeteneği geliştirilir, duyma, dinleme, taktik geliştirme, sabır gösterme, güç ve çeviklik becerileri şekillenir. En esas da fiziksel, zihinsel ve manevi sağlık eğitilir.

Oyunların Amaca, Yaşa ve Cinsiyete Göre Asli Unsurları

Bin yıldır oynanan bu meşhur oyunlar eğlence içinde hem fiziksel hem de zihinsel eğitimi pekiştirmiş olur. Mesela, “Kaçdı-tuttu” oyununda çocuk en kestirme ve kısa yolla ve çevik hareketle kaçan arkadaşını yakalamalıdır, “El mende” oyununda yüzebilmek veya suda boğulmayı kurtarmak esastır.

“Çiling ağaç” oyununda kuvvetli darbeye herhangi bir eşyayı daha uzağa savurmak gibi verişler telkin edilir. Bütün bunlar çocukların sonraki yaşamlarında onlara gerekli olan hayat dersleridir ve küçük yaşlarda bu özellikler eğitilmekle yaşamı kolaylaştırmak amaçlanır.

Bazı oyunlar, özellikle de kız çocuklarının oynadığı oyunlar, gelecekte onların aile içinde konumlarını, iletişim sağlamlarını kolaylaştırır. “Kız çocuklarının küçük yaşta severek oynadıkları oyunların büyüdüğü aile ve çevrenin geleneklerine uyumlu olarak, büyüklerin yaptıklarını taklit ederek” icra ettiği bilinmektedir. (Memmedova, 2014: 14) Oyunlar kız çocuklarının eğitiminde ve onların taliminde asli unsurdur. Tabii ki bu oyunlar aynı zamanda kızların zevk ve eğlence dünyasını da şekillendirir. Özellikle “Öycük-öycük” (“evcik-evcik”), “Desmalattı”, “Şeker çörek”, “Halabacı”, “Bembenöşe”, “Gizlenpaç”, “Ortada kaldı” vs. gibi topla, kendirle, kuklalarla, bebeklerle oynanan değişik oyunlar, onların boş zamanlarını meraklı eder. Bu oyunların bazılarında küçük yaşta kızlar gelecekte evdar olmanın sırlarını öğrenmiş olurlar. O bakımdan oyunlar kız çocuklarının hem akli hem de manevi eğitiminde asli unsurdur, onların güzel tavırlar edinmesinde önemli araçlardır.

Bazı oyunlar ise küçük yaşta çocuklar tarafından oynanır. Bu oyunlara örnek olarak “Evcik-evcik”, “Beşdaş”, “Laldinmez”, “Yoldaş, seni kim apardı?”, “Mere”, “Gezmedaş”, “Siçan-pişik”, “Mereköçdü” vs. göstermek olur.

Oyunlarda tekerlemeler çocukların şiir ezberlemek, kafiyeli düzgüler söylemek kabiliyetini de geliştirmiş olur. Ayrıca çocukların söz hazineleri de genişlemiş olur.

Umumilikte yukarıda adı geçen, tahlili ve gidişatı verilen birçok oyunun başlangıcı “Püşk” (çöp), “Halay” (“Halay-halay”, “Haley beyler”) oyunu veya “Sanama” oyunu ile başlar. Şöyle ki oyunlarda deste başlarını, grupları ve takım üyelerini seçmek için yukarıda adları zikir edilen giriş karakterli oyunları oynamak lazım gelir. Mesela, püşk atmak adı ile bilinen oyun öncesi etkinlikte çöp, demir para, aşık vs. nesnelere yararlanıldığı gibi tekerleme tipli şiirlerden de faydalanılır. Örneğin aşağıdaki düzmeceye dikkat edelim:

*İyne-iyne,
Ucu düyme
Mer-merice,*

Merik keçir,
 Şam ağacı
 Şatır keçir
 Emim oğlu
 Bir ağac attı
 Haldur dedi,
 Huldur dedi
 Yağnan kara
 Çık kırağa! (İsmayıl Refiyev)
 Veya
 ...Ağ kuşum,
 Arakçımın,
 Göy kuşum,
 Göyerçinim.
 Karğa kara,
 Turna kara,
 Çember çırak,
 Vur nağara
 Çık kırağa!
 Motal-motal
 Derzi motal
 Vur nağara
 Çık kırağa.

Bu oyunlar 19. yüzyıl sonlarından 20. yüzyıl başlarından Kafkaslar'da araştırma yapan yabancıların da dikkatini çekmiştir. Bazı oyunlar hakkında o zaman Rusça yayımlanan dergilerde geniş bilgi verilmiştir. A. İakimov, A. Kalaşev, M. H. Vezirov, M. Kuliyeu, M. Bejanov vb. çocuk oyunlarını derleyip yayımlamışlar. (Sbornik, 1890; Sbornik, 1892) Mesela, "Elim, elim, kepenek" oyunu hakkında şöyle bilgi verilmiştir: "Bu oyunda ana, nine, veya terbiyec-i-dadı çocukla beraber oynarlar. Çocuk, küçük ellerini anasının (ninesinin, dadısının) dizi üzerine koyar. Ana şahadet parmağı ile çocuğun ellerine dokuna dokuna türkü söyler ve son mısrayı: "Salla bunu, çek bunu!" diyerek çocuğun eline parmağı ile hafifçe vurmak ister, bu anda çocuk elini öyle çekmelidir ki, anası onun eline dokunamasın. Ana onun eline dokunursa, onda çocuğun elini gül koklarmış gibi koklayıp öper: "Ay, benim gülüm, benövsem!" – der ve çocuğu azizler. Böylelikle, oyun gülüş, şaka ve sevgi atmosferinde devam eder" Oyunun metni türkü eşliğinde söylenir:

Elim, elim, kepenek (kelebek)
Gülden çıkan kepenek
Kepeneyin içine,
Süleymanın saçına,
Gittim Halep yoluna,
Saldım-soldum soluna
Halep yolu – cam pazar
İçinde maymun gezer
Maymun beni korkuttu,
Kulaklarım kar etti.
Sağım-solum sarımsak,
Salla bunu, çek bunu! (Sbornik, 1894: 73)

Bu tip tekerlemelerde, çocukların kelime hazinesi genişler, mimik ve plastik hareketlerle konuşmaları akıcı bir düzene girmiş oluyor.

Azerbaycan’da çocuk oyunlarının derlenmesi ve araştırılması 19. yüzyıl sonlarından başlar. Örneğin, M.Bejanov adlı birisi “Vartaşen köyü ve onun ahali hakkında kısa malumat” adlı büyük hacimli yazısında halk oyunlarından bahsederken on sekiz çocuk oyunu hakkında da bilgi verir. Bugün de oynanan bu oyunlardan “Çiling-ağaç”, “Diredöyme”, “Top aldı, kaç”, (“Papag aldı, kaç” da denilir), “Cızz”, “Kur-kur”, “Kuşum-kuşum”, “Mere köçdi” (bu oyuna bazı bölgelerde “Gıg-mere” de denilir), “Beşdaş”, “Garr-garr”, “Aşig-koz”, “Zengi” (“Cengi” olması gerek) vb. gibi oyunları gösterebiliriz. (Orucova, 2012: 234). Kaydetmek gerekir ki 19. yüzyıl başlarından itibaren Azerbaycan eğitimcileri - M. Ş. Vazih, M. Mahmudbeyov, S. E. Şirvani, A. Şaik, F. Köçerli ve diğerleri çocuk folkloru adı altında yayımladıkları örneklerde seçtikleri çocuk oyunlarını takdim etmiş, dersliklere dahil etmişler. Özellikle Firudin Bey Köçerli 1912’de yazdığı “Babalara Hediye” (Çocuklara Hediye) adlı dersliğine çocuk oyunlarını da dahil etmiştir.

Oyunlar, tabii ki belli yaş gruplarına göre de tasniflendirilmiştir. Yaş grubuna göre oyunun dağılımı aşağıdaki gibidir: Üç-dört yaşındaki çocukların daha çok izole ve paralel oyunu, beş-altı yaşındaki çocukların ise beraber ve kooperatif oyunu tercih ediyorlar. Oyun tipine göre dağılım ise şöyledir: Aslında cinsiyetler arasında önemli bir farklılık yoktur, ancak erkeklerde kooperatif oyuna geçişin daha geç olduğu, kızların daha çok beraber ve kooperatif oyun, erkeklerin ise izole ve paralel oyun oynadıkları gözlenmiştir. Durum cinsiyetler açısından yorumlandığında, hem dört - altı

yaş grubundaki hem de yedi - dokuz yaş grubundaki kız ve erkek çocuklar arasında fark olması çocukların cinsiyetlerine uygun olarak değişik oyun köşesi ve materyallerin tercih etmelerine bağlı olduğunu düşündürmektedir (Metin, Şahin, Şanlı, 1999: 14-19).

Bazı çocuk oyunlarında rakibi öceştirmek (sözle sınırlendirmek) esastır. Bu oyun iki kişi ile oynanabildiği gibi, kolektif şekilde de oynanır. Azerbaycan'ın hemen hemen bütün bölgelerinde geniş yayılan “Öceşme” oyununu genelde gruplara ayrılarak oynarlar. Bazen bu oyun, iki çocuk arasında da oynanır. Hatta küçük yaştaki çocuklar birbirine öceşmek (sataşmak) amacıyla bu oyunun sözlerinden (öceşmeden) yararlanırlar.

“Öceşme” oyununda önce grupların başkanları seçilir. Başkan iki şekilde seçilir: Ya onları oyuncular kendileri seçerler ya da oynayanların mutabakatı ile hem oyunda hem de çocuklar arasında belli özellikleriyle farklı olan birisi seçilir. Eğer oyuncular birbiriyle tanıdık değilse o zaman başkan püşk atma yolu ile seçilir. Gruplara ayrılarak oynanan bu oyunu başlatmak için halay çekilir ve çocuklar gruplara ayrılmış olurlar.

Gruplar birbirinden birkaç adım aralı dizilirler. Gruplardan biri sayma usulu ile oyuna başlar. Oyuna başlayan grubun üyelerinin söylediği sözü diğer grubun herhangi bir üyesi tekrar etmelidir. Bunun mükabilinde kelimeyi tekrarlayan oyuncuya, karşı taraf öceşecek (sınırlendirecek) söz söyler. Bundan sonra oyun sırası karşı tarafın oyuncularına verilir. Böylelikle oyun aşağıdaki gibi devam eder:

Deynen: kala!

- *Kala!*

- *Sıramızdan kalma dala.*

Deynen: hala!

- *Hala!*

- *Kazan dibi yala.*

Deynen: Veli!

- *Veli!*

- *Adım koydum deli.*

Deynen: demir!

- *Demir!*

- *Al sümiyü gemir.*

Deynen: Çakmak!

- *Çakmak!*

- *Kes sesini akmak.*
- Deynen: Badam!*
- *Badam!*
- *Üregine gadam.*
- Deynen: Varsak!*
- *Varsak!*
- *Çerenleme sarsak.*
- Deynen: Çarık!*
- *Çarık!*
- *Çok danışma ağzıyrtık vs.*

Hangi grup öçeşme bulup söyleyemese o, oyunu kaybetmiş olur. O halde oyun yeniden başlar.

Çocuk oyunlarında çok rastlanan ve onların zihni gelişimini sağlayan sanamaların, tekerlemelerin, yanılmaçların, tekrarların bir çoğunda rast gelinen, anlamı malum olmayan kelimeler, istilahlar aslında bugün uygulanmayan ritüellerden, mit dünyasından kalma anlayışlardır. Bazı araştırmacılar bu kelimeleri ovsunla, ayınle, ritüel mistika ile bağlarlar. Bu kelimeler mitolojik kökeninden, eski ritüel bağlamından koptuğu veya koparıldığı zaman sonradan anlamı anlaşılmasız oluyor. Çocuk oyunları bu konuda özel bir durum sergiler (Qasimov, 2006: 159). eskiden bugüne kadar oyunlar çocuklarda tasavvur kabiliyetini, yaratıcılık yeteneklerini geliştirir, bedii-estetik zevki şekillendirir, görmek, anlamak ve anlatmak düşüncesini pekiştirir. Oyun eğitimi ile hem erkek hem de kız çocuklarının bütün potansiyeli aşkarlanmış oluyor.

SONSÖZ

Sonuç olarak kaydetmek gerekir ki çocukların oyunu zamanı objektif olarak iki temel olgu birbiri ile karşılıklı alakada gelişim gösterir. Bunlardan birincisine göre çocukların pratik faaliyetleri, fizik eğitimleri gelişmekle bağımsız hareket etme verdikleri oluşur. İkincisine göre ise çocuklar oyundan manevi ve estetik zevk alıyor, dış dünya hakkındaki bilgi ve birikimlerini derinleştirmiş oluyorlar. Bütün bunlar ise neticede çocuğun fert gibi, vatanış gibi eğitimini sağlamış oluyor. O halde oyunu, eğitim sisteminin temel prensiplerinden biri olarak ele almak doğru olacaktır. Şöyle ki oyun, çocuğun her taraflı fiziksel gelişimini, en zor ve çıkılmaz şartlarda hareket

manevrası bulmasını, toplumda değişen şartlara uyum sağlayabilmesini oluşturuyor ve nihayet, bir insan gibi karakterini, kişiliğini şekillendiriyor. Ancak bu şekillenmede farklı problemlerle karşılaşılır ki bu da açık ve kapalı mekanlarda oynanan oyunların tabiatından ileri gelir.

Bir kaide olarak çocukların karakteri, psikolojisi yedi yaşına kadar şekillenir ve bunda oyunun önemli bir görevi üstlendiği kuşkusuzdur. Millî kimliğin inşasında olmazsa olmazlardan olan çocuk oyunları aslında hem eskilerde hem de modern çağda eğitim uygulamaları bağlamında değerlendirilmiş ve değerlendirilmektedir. O nedenle çocuğu oyun kadar eğiten ikinci bir kültürel etkinliğin bulunmasının imkansız olduğunu da kaydetmek gerekir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde insan yaşamının bir parçası olan çocuk oyunlarının büyük katkı sağladığını özellikle belirtmek gerekir.

Sonuç olarak oyunların fizik eğitimi (sinir sistemini, kalp-damar ve teneffüs sistemini vs.) ile beraber zekayı geliştirdiği, karakteri, iradeyi ve kişiliği şekillendirdiği kuşkusuzdur. Oyun, aynı zamanda manevi duyguları pekiştirir, ahval-ruhiyeyi yüceltir. Bununla birlikte en önemli mesele oyunun çocuğun zamanla kendi dünyasından çıkıp büyüklerin dünyasına girmesini sağlamasıdır. Bu ise genel anlamıyla çocuk oyunlarının bir giriş ritüeli, yeni statüye geçiş olduğunu gösterir.

KAYNAKÇA

Azerbaycan Etnografyası, III cilt, Şərg-Gərb, Bakı, 2007.

BAYKOÇ DÖNMEZ, B. N., **Oyun Kitabı**, Esin Yayınevi, İstanbul, 1992.

CAFEROĞLU, A., **Anadolu Dialektolojisi Üzerine Malzeme**, II (Oyunlar, Tekerlemeler, Yanıltmaclar ve Oyun İstilahları), Ankara, 1966.

MEMMEDOVA, M., **Azerbaycan ve Anadolu Folklorunda Oyun ve Tamaşalar**, Elm ve Tahsil, Bakü, 2014.

METİN, N. - ŞAHİN, S. - ŞANLI, E., “Okul Öncesi Düzeyde ve Dört-Dokuz Yaş Grubundaki Zihinsel Engelli Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri ve Oynadıkları Oyun Tiplerinin İncelenmesi”, **Özel Eğitim Dergisi**, C 2 (3), 1999.

Novruz Bayramı Ensklopediyası, Şərg-Gərb, Bakı, 2008.

Sbornik, **Materialov dlya Opisanija Mestnostey i Plemyon Kavkaza**, Vıp. IX, Tiflis, 1890.

Sbornik, **Materialov dlya Opisaniya Mestnostey i Plemyon Kavkaza**, Vıp. XIII, Tiflis, 1892.

Sbornik, **Materialov dlya Opisaniya Mestnostey i Plemyon Kavkaza**, Vıp. XX, Tiflis, 1894.

ORUCOVA, S., **Azerbaycan Folklor Materiallarının XIX Eserde Toplanması, Rus Dilinə Tercümesi ve Neşri Problemleri** (SMOMPK-un Materialları Esasında), Elm ve Tahsil, Bakü, 2012.

QASIMOV, E.Y., **Azerbaycan Halk Oyunları**, Bakı Universiteti Neşriyyatı, Bakı, 2006.

Söyleyici: Meryem Memmedova, 1949 Doğumlu. Üniversite Eğitimi, Fuzuli Rayonu, Horadiz Kasabası.

Söyleyici: İsmayıl Refiyev 1940 Doğumlu, Gimnazyum Eğitimi, Sumgayıt Şehri.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL MEDYA KULLANIMLARININ DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yasemin BÜYÜKŞAHİN*
Tuğba ECEVİT**

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen 32 maddelik iyi bir öğretmenin özelliklerine göre öğretmen sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, yardımseverlik, doğruluk-dürüstlük, güven, özgüven, hoşgörü, alçakgönüllülük, empati, kanaatkarlık, çalışkanlık ve sabır özelliklerini taşıyan kişidir (MEB, 2012). Öğretmenin sahip olduğu bu değerler eğitim öğretim sürecinde formal ve ya informal yollarla öğrenciye aktarılacaktır. Bu nedenle değerler eğitiminde ilk aşama bu eğitimi verecek olan öğretmenlerimizin sahip oldukları değerleri kuvvetlendirmek olmalıdır. Bu çalışma ülkemizde eğitim fakültelerinde öğretim gören öğrencilerin sahip oldukları değerleri sosyal medya kullanımları üzerinden tespit etmeyi amaçlamaktadır. Sosyal medya bilginin kolaylıkla ulaşıldığı, kullanıcılarının aktif bir biçimde sahip oldukları her şeyi paylaşabildikleri bir platformdur (Babacan, Haşlak ve Hira, 2011). Bu nedenle kişilerin değer tespiti için sosyal medya paylaşımları söylemlerinin nitel araştırma türlerinden söylem analiziyle incelenmesi düşünülmüştür. Çalışma grubu eğitim fakültesinde öğrenim gören 20 öğrenciden oluşmaktadır. Bulgular araştırmacılar tarafından hazırlanan değerler rubriğine göre kategorleştirilmiş hazırlanan ölçek için uzman görüşü alınmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği kodlayıcılar arası uyum ile %87 olarak tespit edilmiştir. Yordanan 23 değere katılımcılar şu sırada önem vermektedirler: sevgi, mutluluk, özgüven, güven, dostluk, duyarlılık, iyi niyet, saygı, sorumluluk, adalet, doğruluk-dürüstlük, ulusal değerler,

* Araştırma Görevlisi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ybuyuksahin@bartin.edu.tr

** Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tubaecevit@hacettepe.edu.tr

fedakarlık, çalışkanlık, teşekkür-takdir, özeleştir, empati, sabır, kanaatkarlık, yardım-severlik, alçakgönüllülük, sağlık, hoşgörü. Yapılan çalışmalarda (Oğuz, 2012; Şen & Erişen, 2002; Yazıcı, 2006) en önemli öğretmen özellikleri arasında sabır, hoşgörü ve sevgi bulunduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarına sabır ve hoşgörü değerlerinde eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Öğretmen Adayları, Söylem Analizi, Sosyal Medya.

EXAMINATION OF TEACHER CANDIDATES' SOCIAL MEDIA USE IN TERMS OF VALUES

ABSTRACT

Teacher features are determined by the National Ministry of Education with 32-point. A good teacher carries the features of love, respect, responsibility, justice, charity, truth-honesty, trust, self-confidence, tolerance, humility, empathy, thrift, the person diligence and patience (MEB, 2012). These values will be given in the education process with formal and informal ways. Therefore, the first step in values education should be to strengthen the values that our teachers have. This study aims to identify the value possessed by students teaching in faculties of education through the use of social media. Social media where information is easily accessible, is a platform where the users can share everything they have in an active form (Babacan, Haşlak and Hira, 2011). Therefore, to determine the value of the person is considered to examine their sharing social media discourses with discourse analysis the type of the qualitative research. The study group consisted of 20 students studying in faculty of education. Results were categorized according to the values rubric prepared by the researchers and expert opinion was obtained for the scale. The study validity and reliability were determined with the harmony between coders as 87%. The predicting 23 values, participants emphasis in the following order: love, happiness, confidence, trust, friendship, sensitivity, goodwill, respect, responsibility, justice, truth-honesty, national values, altruism, hard work, thank-appreciation, self-criticism, empathy, patience, thriftily, charity, humility, health, tolerance. The studies among the most important features of teachers has found; patience, tolerance and love (Oğuz, 2012; Şen & Erişen, 2002; Yazıcı, 2006). Therefore, it is recommended that arranging teachers training in tolerance and patience values should be organized.

Key Words: Values Education, Teacher Candidates, Discourse Analysis, Social Media.

GİRİŞ

Toplum içerisinde farklı dinamik yapıları bulunduran bir varlıktır. Bu gelişen, değişen dev yapıyı oluşturan en önemli etmen de insanoğludur. Birlikte olma ve ait olma duyguları insanları toplum içerisinde bulunmaya iter. Var olunan toplumda yaşam aynı zamanda farklı sorumlulukları da beraberinde getirir. Bu sorumluluklardan belki de en önemlisi de diğer varlıklarla iletişim kurmaktır. Kısaca iletişim toplumu bir arada tutan kalın bir bağıdır. Anlatılmak istenenin karşısındaki insana doğru biçimde sunumu olan iletişim bu işleviyle insanoğlunun birlikte olma duygusunu perçinler (Cüceloğlu, 2003). İnsanoğlu iletişim kanalını yüzyıllardır farklı yollarla kullanmışlardır. Pers imparatorluğunda milattan önce 550'li yıllarda başlayan ilk iletişim kanalı olan posta günümüzde teknolojik değişimler yaşamıştır. Günümüzde posta dijital ve kitlesel boyut kazanmıştır. Kitlesel olmasının yanı sıra kendi içerisinde farklı ağlar oluşturan teknolojik posta sistemi Web 2.0 denilen akımla kullanıcının hem diğer kullanıcılar hem de tüm ağla iletişim kurmasına olanak sağlamıştır.

Sosyal Medya Nedir?

Bireylerin belirlenmiş sınırlar içerisinde bireysel sayfalar geliştirdiği ve kendi isteğiyle tespit ettiği çevresiyle paylaşımlarda bulunduğu sanal web tabanlı hizmetlerdir. Bu ağlar kişilerin istekleri doğrultusunda yeni bireyler tanımak ya da var olan arkadaşlarıyla iletişim kurmak gibi amaçlarla kullanılabilir. Sosyal ağlar Web 2.0 uygulamasıyla paylaşım alanlarına dönüştüğünden bu durumdan sadece bireyler değil şirketler ve topluma hitap etmek isteyen kuruluşlar da faydalanmaya başlamıştır. Bu durum sosyal medya ağlarının genişlemesine neden olsa da hala dünya çapında en çok kullanılan site olan facebook kurucu ağıdır. Alexa istatistiklerine göre Facebook, 31 Ağustos 2014 itibarıyla; Dünya'nın en fazla ziyaret edilen 2. sitesidir. Bunun yanı sıra; Mısır'ın en fazla ziyaret edilen sitesi; ABD, Avustralya, Türkiye, Panama ve Norveç'in 2. en fazla ziyaret edilen sitesi, Kanada, Güney Afrika, Birleşik Krallık ve İsveç'in 3. en fazla ziyaret edilen sitesidir.

Alexa istatistiklerine göre kullanıcı ortalamasını daha fazla kadınların oluşturduğu bu ağa rağbet daha çok üniversite ve yüksek lisans düzeyindeki kişilerden olmaktadır. Kullanıcılar daha yoğun olarak okul ağlarından Facebook profillerine göz atmaktadır.

Şu anda 1 milyardan fazla kullanıcısı olan Facebook'un kuruluşunda 4 Şubat 2004 tarihinde Harvard Üniversitesi 2006 devresi öğrencisi Mark Zuckerberg, öncelikle Harvard öğrencileri arasında iletişim kurmayı amaçlamıştır. Bu ağ hızla genişlemiş ve kısa sürede tüm dünyayı sarmıştır.

Yıldız, Sarıtepe ve Özkaynar (2013)'ın 627 üniversite öğrencisiyle yaptıkları bir çalışmada Facebook kullanım amaçları arasında sırasıyla aşağıdaki sebepler gelmektedir:

- Arkadaşlarını takip etmek
- Paylaşımında bulunmak
- Zaman geçirmek
- Profilini güncellemek
- Sohbet etmek
- Yeni arkadaşlar bulmak
- Dünyadaki gelişmelerden haberdar olmak
- Oyun oynamak

Bu sebeplerden de anlaşılacağı üzere insanlar sosyal hayatlarını artık sosyal medya kullanımları vasıtasıyla yaşamaktadırlar. Yapılan paylaşımlarla tüm çevrelerine dünya gündemine dair düşüncelerini yansıtmaktadırlar. Kişinin bu paylaşımlarda gösterdiği sürekli davranışlara yön veren tutum ve inançlarının bütünü sahip olduğu değerleri göstermektedir. Değerler toplumun yazılı olmayan kanunlarıdır. Formal ya da informal yollarla aktarılan değerler varlıklarıyla toplum hayatını düzenlerler. Değerler, kültürel bilgidir. Değerler ya zamanla kaybolurlar ya da bir sonraki nesle aktarılarak yıllarca devam ettirilirlir, bu olay değerlerin içselleştirilmesine ve genel kabul görmesine bağlıdır. (Gudmundsdottir, 1991'den akt., Oğuz, 2012). Değerler toplumdan topluma değişiklik gösterilir fakat dürüstlük, adalet, sevgi, saygı, yardımseverlik, çalışkanlık, cesaret, nezaket gibi değerler tüm dünyada takdir ve teşekkür görür.

Değerler, çocukluktan itibaren sosyal davranışlar biçiminde algılanmaktadır. Bunlara bağlı olarak, sosyal kurallarla veya normlarla yaşanan çatışmalar, kişide bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde değer yargılarının oluşmasına yol açmaktadır. Yani değerler doğrudan veya dolaylı olarak insanların davranışlarına yön vermektedir.

Değerler; kişiler arası etkileşimden, aileden ve diğer toplumsal etkilerden gözlemlenerek öğrenilir (Bishop, 1993' den akt., Yazıcı, 2006).

Öğretmenler günlük ortalama 6 saat öğrenciyle birlikte dirler. İlköğretim çağında bir çocuğun günlük 10 saat uyuduğu ve 2 saat ihtiyaçlarını giderdiği göz önüne alındığında geriye kalan vaktin yarısını öğretmenle geçirmektedir. Bu nedenle öğretmen değerler eğitiminde öğrencilere yardım edebilecek şansa sahip kişidir (Suh & Traiger, 1999).

Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı da değerlerin öğretimini önemseyerek program dâhiline almışlardır. MEB (2005) Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değerler özellikleri aşağıdaki gibi verilmiştir.

- Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut nitelik taşımasıdır. Değer normu da içerir.

Öğretim programlarında kazandırılması vurgulanan değerler program uygulayıcıları olan öğretmenlerin ellerinde şekil bulmaktadırlar. Bir öğretmen iyi bir model olabilmek için kazandırması gereken özellikleri kendisi de taşımalıdır. Erişen ve Şen (2002)'ye göre etkili öğretmenler girişken, dostça davranan, sabırlı, hassas, iyi huylu, neşeli ve öğrencilerine arkadaşça davranan öğretmenlerdir. MEB tarafından belirlenen 32 madde ile iyi bir öğretmenin özelliklerine göre öğretmen sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, yardımseverlik, doğruluk-dürüstlük, güven, özgüven, hoşgörü, alçakgönüllülük, empati, kanaatkarlık, çalışkanlık ve sabır özelliklerini taşıyandır (MEB, 2012). Toplumların aydın kesimlerinin önemli bir bölümünü oluşturan öğretmen adayları ve öğretmenler, içinde yaşadıkları dünyanın bugünü ve yarınlarının şekillenmesinde yadsınamaz bir etkiye sahiptirler.

Öğretmenin sahip olduğu bu değerler eğitim öğretim sürecinde formal ve ya informal yollarla öğrenciye aktarılacaktır. Bu nedenle değerler eğitiminde ilk aşama bu eğitimi verecek olan öğretmenlerimizin sahip oldukları değerleri kuvvetlendirmek olmalıdır. Bu çalışma ülkemizde eğitim fakültelerinde öğretim gören öğrencilerin sahip oldukları değerleri sosyal medya kullanımları üzerinden tespit etmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Öğretmen adaylarının değerlerini tespit etmek amacıyla bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden söylem analizi kullanılmıştır. Söylem analizi, dilin sözcük üzerinde ve bağlam içerisinde incelenmesidir. Bu inceleme, iletişimin içeriğinin çözümlenmesidir. Söylem analizi, bireylerin başkaları ile sohbet ederken (yazılı, sözlü veya sözsüz) meydana gelen özneler arası zihin bileşenleri üzerine odaklanan bir sosyal tekniktir (Elliot, 1996). Söylem analizinin amacı, anlamlandırma ve yorumlama yapmaktır. Söylem, sosyal yapının bir parçasıdır. Söylem vasıtasıyla toplumda hâkim olan semboller ve anlamlar arasında ilişki kurulur. Toplumlardaki hâkim olan konular, olaylar ve olgular üzerinde nasıl düşünüleceği ya da iletişim kurulabileceği söylem analiziyle anlamlandırılır (Potter, 1996; Akt: Ecevit ve Çakmakçı, 2015). Söylem bir meta-eylemdir ve ideoloji, bilgi, diyalog, anlatım, beyan tarzı, müzakere, güç ve gücün mübadelesiyle eyleme dönüşen dil pratiklerine ilişkin süreç/lerdir. Söylem sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik alanlar gibi, sosyal hayatın tüm yönleri ile ilişkilidir (Sözen, 1999).

Sosyal medya bilginin kolaylıkla ulaşıldığı, kullanıcılarının aktif bir biçimde sahip oldukları her şeyi paylaşabildikleri bir platformdur (Babacan, Haşlak ve Hira, 2011). Bu nedenle öğretmen adaylarının sosyal medya/Facebook paylaşımlarındaki söylemlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 20 öğrenci oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde; araştırmacılar ilgili öğrenci gruplarına sosyal medya üzerinden çalışma hakkında ön bilgi vermiştir ve gönüllü olan öğrenciler araştırmanın örneklemine dâhil edilmiştir. Etik değerlere uygunluk açısından öğrenciler sosyal medya üzerinden yazılı olarak gönüllü olduklarını, facebook paylaşımların incelenmesine izin verdiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin 12'si bayan 8'i erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak hazırlanan değerler rubriği kullanılmıştır. Rubrikte yer alacak olan değerler MEB 2012 yılında yayınladığı iyi bir öğretmen özelliklerinden ve değerler eğitim listelerinden sıklıkla kullanılanlardan seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Hazırlanan değerler rubriğine göre gönüllü 20 öğrencinin Facebook paylaşımları söylem analizi tekniğiyle derinlemesine incelenmiştir. Verilerin toplanmasında güncel olaylar paylaşımları etkilediği için belirli tarihten başlanılarak geriye doğru gidilmiştir. Her öğrencinin son paylaşımı aynı tarihlerdedir fakat paylaşım sayıları eşit olması istendiğinden ilk tarihleri farklılıklar göstermektedir. Çünkü her birey farklı sıklıkta paylaşımlarda bulunmaktadır. Yaklaşık olarak her bireyin 30 adet paylaşımı incelenmiştir. Sonuçlar grafik, frekans ve yüzde tablosu kullanılarak betimsel biçimde sunulmuştur.

Güvenirlilik, Geçerlik ve Etik

Araştırma sonuçlarının güvenirliği için elde edilen verilerin kodlanması iki araştırmacı tarafından yapılmıştır ve kodlayıcılar arasındaki uyum için Miles ve Hubberman'ın (1984) formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki yüzde uyum % 87 olarak hesaplanmıştır. Bu değer % 70'in üzerinde olması kodlayıcılar arasında uyum olduğunu göstermektedir (Miles ve Hubberman, 1984).

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik konusu gibi etik de sık tartışılan bir konudur (Brinkmann ve Kvale, 2005). Bogdan ve Biklen (1998), insanı konu alan araştırmalarda en önemli etik uygulamasının bireylerin araştırmaya gönüllü olarak katılması olduğunu belirtmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1. Sevgi değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

SEVGİ	Fotoğraf ile ifade	Kendi metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	131	42	6	26	205
Erkek	58	37	1	14	110
Toplam	189	79	7	40	315

Öğrencilerin belirli miktardaki paylaşımlarında tespit edilen 1783 değer ifadesinin % 17, 6'sını sevgi değeri oluşturmaktadır. Kadın öğrencilerin yaptıkları değer ifadesi paylaşımları arasında sevgi %18, 9'luk bir payı oluşturmaktadır. Erkek öğrencilerin ise toplamla oranları %15, 6'dır. Ka-

dın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha fazla sevgiye değindikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu değer ifadelerindeki yoğun paylaşımları hayatlarında her şeyin temeli olarak sevgiyi alan olumlu bakış açısına sahip bireyler olmaları olarak yorumlanabilir. Tablo 1’de cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekans dağılımları sunulmuştur.

Kadın katılımcılardan B.V. *“Keşke cemreler yüreklere düşse... birinci sevgi, ikinci merhamet, üçüncü huzur...”* sözüyle sevgiye verdiği önemi anlatırken bu değerın tüm insanlığa yayılması isteğini de ifade etmiştir. Kadın katılımcılardan H.K. *“Her şey sende gizli, sevildiğin kadar sevilirsin.”* ifadesiyle sevgiye verdiği önemi anlatmaktadır.

Erkek katılımcılardan H.B. ise bu konudaki düşünceleri şu şekilde ifade etmiştir: *“Ne zaman kaybedersin elindeki, o zaman sevmeye başlarsın. İnsan hayatta iki şeyi sever zaten; kaybettiklerini ve kazanmak istediklerini.”*

Tablo 2. Mutluluk değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Mutluluk	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	96	28	-	12	136
Erkek	56	18	-	2	76
Toplam	152	46	-	14	212

Sevgi değerinin ardından en yoğun paylaşılma oranına sahip olan mutluluk değeri tüm ifadeler arasında %11, 8’lik orana sahiptir. Kadın öğrenciler arasında %12, 5 oranında mutluluk paylaşımları yapılırken erkek öğrenciler arasında bu oran %10, 8’dir. Kadınların mutluluk değerine erkeklerden daha fazla önem vererek daha çok paylaşım yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sevgiden sonra mutluluğa önem vermeleri hayatlarına pozitif yorumlar yapılabilmesini sağlamaktadır. Tablo 2’de cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekans dağılımları sunulmuştur.

Erkek katılımcılardan E.A. bu konudaki duygularını şu şekilde dile getirmiştir. *“Yeni yılın hepimize sağlık, kardeşlik, huzur, adalet ve mutluluk getirmesi dilekleriyle iyi yıllar.”* Kadın katılımcılardan M.G. mutluluğa dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Stresten kurtulmak için hayatımızdaki fazlalıkları atın; fazla kilo, fazla insan, fazla sevgi, fazla öfke, fazla hurs.*

Tablo 3. Özgüven değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Özgüven	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	89	7	-	4	100
Erkek	58	9	-	2	69
Toplam	137	16	-	6	169

Kendine güvenen bireyler başarı yolunda daha kararlı adımlar atabilmektedirler. Bu güven onlarda cesaret duygusunu perçinlemekte ve ileri atılmalarını kolaylaştırmaktadır. Çalışma grubunun %9, 4 oranla özgüven sahibi bireyler oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyetler oranlandığında birbirine yakın olan paylaşım oranları özgüven konusunda yaşanan eşitliği ortaya koymaktadır. Tablo 3'te cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekans dağılımları sunulmuştur.

Meslek becerilerinde özgüven sahibi olan katılımcılarımızdan Ö.G. bu konuda duygularını şöyle ifade etmektedir: *“Açığı bilgi yolu, AYDINLIĞA UZANIR, Bilgiyle kucaklaşan, kaybetmez hep kazanır... Unutulmayacak öğretmenler olarak günümüz kutlu olsun...”* Ayrıca katılımcılar paylaştıkları fotoğraflar vasıtasıyla özgüven duygularını göstermektedirler.

Tablo 4. Güven değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

GÜVEN	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	66	15	4	6	91
Erkek	24	11	-	3	38
Toplam	90	26	4	11	129

Çalışma grubundaki öğrenciler % 7.2'lik bir oranla güven konusunda paylaşımlarda bulunmuşlardır. Kadınların paylaşımlarının % 8, 4'ünü güven değeri oluştururken erkeklerin % 5.4'ünü oluşturmaktadır. Kadınların güven duygusuna verdikleri önem hassasiyetlerini ortaya koymaktadır. Özellikle çalışma zamanı kapsamında yaşanan kadın taciz- tecavüz ve cinayetleri tüm öğrencilerin güven ve adalet değerine vurgu yapan paylaşımlar yapmalarına neden olmuştur. Tablo 4'te cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekans dağılımları sunulmuştur.

Erkek katılımcılardan E.A. bu konuda duygularını şöyle dile getirmiştir: *“Artık otobüslerde dolmuşlarda tek kadın kaldıysa o kadın güven içerisinde inene kadar inmeme erkeklik adına yapabileceğimiz en güzel şey olur.”* Kadın katılımcılardan B.V. bu konuda duygularını şu şekilde ifade etmiştir. *“Kadın olmak bu ülkede zor! #özgecanaslan”*

Tablo 5. Dostluk değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Dostluk	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	42	22	-	4	68
Erkek	40	10	-	4	54
Toplam	82	32	-	8	122

Erikson’un psikososyal kuramına göre genç yetişkinlik döneminde olan 19-23 yaş aralığındaki katılımcılarımız 5.sırada dostluğa önem vermektedirler. Erikson kuramında bu dönemde dostluğun öneminden bahsetmektedir. Dönemden içerisinde kişinin üretkenliğinin sekteye uğramaması için dostluk ilişkilerinin kuvvetliliği önem taşımaktadır. Bu nedenle eşit sayılabilecek oranlarda Kadın ve erkek katılımcıların paylaşımları doğaldır. Tablo 5’te cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekans dağılımları sunulmuştur.

Erkek katılımcılardan E.A dostluk ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Nerde bir türkü söyleyen görürsen korkma yanına otur. Çünkü kötü insanların türküleri yoktur!...”* Kadın katılımcılardan M.A dostluk ile ilgili düşünceleri *“Dost gibisi yokmuş”* ifadesiyle Fotoğraf paylaşarak ifade etmiştir. Kadın katılımcılardan M.G *“Arkadaşlar lokumlarınızı hazırlıyorum, tatil dönüşü afiyetle yeriz :)”* ifadesiyle dostluğa dair paylaşımında bulunmuştur.

Tablo 6. Duyarlılık değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Duyarlılık	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	14	16	14	8	52
Erkek	14	16	2	6	38
Toplam	28	32	16	14	90

Tüm değer ifadeleri arasında % 5, 04'lük oranla 6.sırada duyarlılık gelmektedir. Her ne kadar sayı olarak Kadınların paylaşımlarında üstünlük olsa da sayıya oranlandığında erkekler kendi paylaşımlarının % 5, 4'ünü duyarlılığa ayırırken Kadınlarda bu oran %4, 8'dir. Oranlar birbirine yakın olsa da erkek katılımcılar Kadınlardan daha fazla duyarlılık konusunda paylaşımlarda bulunmuşlardır. Tablo 6'da cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekans dağılımları sunulmuştur.

Tablo 7. İyi niyet değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

İyi Niyet	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	26	22	4	-	52
Erkek	4	20	2	8	34
Toplam	30	42	6	8	86

Türk Dil Kurumuna göre “herhangi bir kimse veya konuda hiçbir kötü düşünce beslememe, hüsnüniyet” anlamına gelen iyi niyet paylaşımlarda %4, 8'lik bir orana sahiptir. Cinsiyet toplam sayılarına göre oranlandığında bu değer içerikli aynı oranda (%4, 8) paylaşım yapılmıştır. Tablo 7'de cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekans dağılımları sunulmuştur.

Kadın katılımcılardan M.G. bu konudaki düşünceleri şu şekilde ifade etmiştir: “*Bayramlar ömür defterinin arasına konmuş gül yapraklarına benzer. Sevinci, neşeyi, özlemi hatırlatır. Bu mübarek günde istediğiniz her şeyin gerçekleşmesi dileğiyle... KURBAN BAYRAMINIZ KUTLU OLSUN...:-:-)*”

Tablo 8. Saygı değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Saygı	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	11	12	9	8	40
Erkek	7	20	-	8	35
Toplam	18	32	9	16	75

Tüm değer ifadeleri arasında % 4, 20'lik oranla 8.sırada saygı yer almaktadır. Kadınların paylaşımları % 3, 70'i saygı ifadeleri içerirken, erkek

öğrencilerin paylaşımlarının % 4, 99'ü saygı ifadeleri içermektedir. Tablo 8'de cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekans dağılımları sunulmuştur.

Tablo 9. Sorumluluk değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Sorumluluk	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	9	7	15	8	39
Erkek	7	19	4	6	36
Toplam	16	26	19	14	75

Çalışma grubundaki öğrenciler % 4, 20'lik bir oranla sorumluluk konusunda paylaşımlarda bulunmuşlardır. Saygı ve sorumluluk değerinin yüzde oranların aynı olduğu görülmektedir. Saygı duygusu beraberinde sorumluluk duygusunun getirdiği şekilde yorumlanabilir. Kadın öğrencilerin % 3, 60'ı paylaşımlarında sorumluluk ifadelerine yer verirken, erkeklerin ise % 5, 14'ü sorumluluk ifadesi içeren paylaşımlarda bulunmuşlardır. Erkek öğrencilerin saygı ve sorumluluk değerini ifade etme yüzdeleri kadın öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo 9'da cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekans dağılımları sunulmuştur.

Tablo 10. Adalet değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Adalet	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	6	11	13	5	35
Erkek	8	14	5	2	29
Toplam	14	25	18	7	64

Tüm değerler ifadeleri arasında % 3, 59'lük oranla 10.sırada adalet yer almaktadır. Kadın öğrencilerin % 3. 23' ü, erkek öğrencilerinse % 4, 13'ü sosyal medya paylaşımlarında adalet duygusuna yer vermişlerdir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere nazaran daha fazla saygı, sorumluluk ve adalet değerlerine değindikleri tespit edilmiştir. Tablo 10'da cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekans dağılımları sunulmuştur.

Tablo 11. Özeleştirici değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Özeleştirici	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	4	16	4	-	24
Erkek	2	28	-	2	32
Toplam	6	44	4	2	56

Çalışma grubundaki öğrenciler % 3, 14'lük oranla özeleştirici konusunda paylaşımlarda bulunmuşlardır. Tablo 11'de görüldüğü gibi erkek öğrencilerin kadın öğrencilere nazaran daha fazla özeleştirici bulunduğu tespit edilmiştir. Erkek ve kadın öğrenciler daha çok kendi ifadeleriyle özeleştirici içeren paylaşımlarda bulunmuşlardır.

Tablo 12. Doğruluk- Dürüstlük değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Doğruluk Dürüstlük	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	1	20	6	5	32
Erkek	2	15	1	4	22
Toplam	3	35	7	9	54

Tüm değerler ifadeleri arasında % 3, 02'lik oranla 12.sırada doğruluk-dürüstlük yer almaktadır. Kadın öğrencilerin % 2,96'si, erkek öğrencilerinde % 3, 13'ü sosyal medya paylaşımlarında doğruluk-dürüstlük değeri içeren ifadelerle yer vermişlerdir. Yine erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla doğruluk-dürüstlük içeren paylaşımlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Tablo 12'de cinsiyete ve paylaşım şekillerine göre frekansları sunulmuştur.

Tablo 13. Ulusal değer ifadeleri içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Ulusal Değerler	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	8	18	6	0	32
Erkek	4	10	0	0	14
Toplam	12	28	6	0	46

Çalışma grubundaki öğrenciler % 2, 58’lik oranla ulusal değer içeren paylaşımlarda bulunmuşlardır. Kadın öğrencilerin %2, 96’si ulusal değer içerikli paylaşımlarda bulunurken, erkek öğrencilerin ise % 1, 99’ü ulusal değer içerikli paylaşımlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Tablo 13’te cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekansları sunulmuştur. Tablo 13’te görüldüğü gibi öğrencilerin daha çok kendi ifadeleriyle paylaşımında buldukları belirlenmiştir.

Kadın katılımcılardan A.Ç bu konuda duygularını şu şekilde ifade etmiştir. *“Hakkıdır, hür yaşamış, bayrağımın hürriyet; Hakkıdır, Hakk’a tapan, milletin istiklal. Allah Bu Millete Bir Daha İstiklal Marşı Yazdırmasın. M. Akif Ersoy”* Ayrıca, *“Ne mutlu TÜRKÜM diyene!”*

Tablo 14. Fedakârlık değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Fedakârlık	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	2	18	6	2	28
Erkek	6	10	-	-	16
Toplam	8	28	6	2	44

Tüm değerler ifadeleri arasında % 2, 46’lık oranla 14.sırada fedakârlık değeri yer almaktadır. Kadın öğrencilerin % 2,59’si, erkek öğrencilerinse % 2, 28’i sosyal medya paylaşımlarında fedakârlık değeri içeren ifadelere yer verdiği görülmektedir. Kadın öğrencilerin yüzdeleri daha fazla olmasını annelik duygularından kaynaklandığı düşünülebilir. Tablo 14’te cinsiyete ve paylaşım şekillerine göre frekansları sunulmuştur.

Tablo 15. Teşekkür-Takdir değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Teşekkür Takdir	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	12	8	-	4	24
Erkek	4	10	-	2	16
Toplam	16	18	-	6	40

Çalışma grubundaki öğrenciler % 2, 24'lik oranla takdir-teşekkür değer ifadesi içeren paylaşımlarda bulunmuşlardır. Kadın öğrencilerin %2, 21'i takdir-teşekkür içerikli paylaşımlarda bulunurken, erkek öğrencilerin ise % 2.28'i takdir-teşekkür içerikli paylaşımlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Tablo 15'te cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekansları sunulmuştur.

Kadın katılımcılardan H.K bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. *“İnsan, ağaç dikmeyince meyve vermesini bekleyemez. Her yıl yeni yeni ağaçlar diken sevgili Öğretmenlerimin, Öğretmenler gününü kutluyorum. Allah saygıya değer Öğretmenleri başımızdan eksik etmesin.”* ve ayrıca *“Doğum günümü kutlamak için beni arayan, ileli gönderen, sosyal paylaşım sitesinden ulaşan Canlarıma, Dostlarıma, Arkadaşlarıma ve Saygı değer Öğretmenlerime çok teşekkür ederim. Benim için çifte bayram oldu. Hepinizi çok seviyorum iyi ki varsınız. Herkese iyi bayramlar..*

Tablo 16. Sabır değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Sabır	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	4	8	6	3	21
Erkek	1	14	-	3	18
Toplam	5	22	6	6	39

Tüm değerler ifadeleri arasında % 2, 18'lik oranla 16.sırada sabır değeri yer almaktadır. Kadın öğrencilerin % 1.94'ü, erkek öğrencilerinse % 2, 57'si sosyal medya paylaşımlarında sabır değeri içeren ifadelere yer verdiği görülmektedir. Tablo 16'da cinsiyete ve paylaşım şekillerine göre frekansları sunulmuştur.

Erkek katılımcılardan E.A bu konudaki düşünceleri şu şekilde paylaşmıştır. “*Sonra, Yaradanın vardır bir bildiği dedim ve sustum.*” Erkek katılımcılardan E.A2 sabıra dair düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır. “*En uzun, en çaresiz geceni düşün sabah olmadı mı ?*” Erkek katılımcılardan M.A. “Bende çaresizlik sonsuz kördüğüm. *Bende sabır, sende naz... Gündüzünden vazgeçtim, düşümde biraz Bir yüz görümlüğü sen olsan yeter.. ‘Yavuz Bülent Bakiler’*” ifadesiyle sabıra dair paylaşımında bulunmuştur.

Tablo 17. Çalışkanlık değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Çalışkanlık	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	9	11	3	2	25
Erkek	3	7	-	5	13
Toplam	12	18	3	3	38

Tüm değerler ifadeleri arasında % 2, 13’lik oranla 17.sırada çalışkanlık değeri yer almaktadır. Kadın öğrencilerin % 2, 58’i, erkek öğrencilerinse % 1, 85’i sosyal medya paylaşımlarında çalışkanlık değeri içeren ifadelere yer verdiği görülmektedir. Tablo 17’de cinsiyete ve paylaşım şekillerine göre frekansları sunulmuştur.

Tablo 18. Empati değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Empati	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	3	8	4	8	23
Erkek	1	11	-	2	14
Toplam	4	19	4	8	37

Çalışma grubundaki öğrenciler % 2, 08’lik oranla empati değer ifadesi içeren paylaşımlarda bulunmuşlardır. Kadın öğrencilerin %2, 12’si empati içerikli paylaşımlarda bulunurken, erkek öğrencilerin ise % 1.99’i empati içerikli paylaşımlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Tablo 18’de cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekansları sunulmuştur.

Tablo 19. Alçakgönüllülük değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Alçak Gönüllülük	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	1	7	2	1	11
Erkek	-	11	-	1	12
Toplam	1	18	2	2	23

Çalışma grubundaki öğrenciler % 2, 12'lik oranla alçakgönüllülük değer ifadesi içeren paylaşımlarda bulunmuşlardır. Kadın öğrencilerin % 1, 02'i alçakgönüllülük içerikli paylaşımlarda bulunurken, erkek öğrencilerin ise % 1.71'i alçakgönüllülük içerikli paylaşımlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Tablo 19'da cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekansları sunulmuştur.

Tablo 20. Kanaatkârlık değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Kanaatkârlık	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	-	5	3	7	15
Erkek	-	7	-	1	8
Toplam	-	12	3	8	23

Tüm değerler ifadeleri arasında % 1, 28'lik oranla 20.sırada kanaatkârlık değeri yer almaktadır. Kadın öğrencilerin % 1, 39'ü, erkek öğrencilerinse % 1, 14'ü sosyal medya paylaşımlarında kanaatkârlık değeri içeren ifadelere yer verdiği görülmektedir. Tablo 20'de cinsiyete ve paylaşım şekillerine göre frekansları sunulmuştur.

Kadın katılımcılardan M.G. kanaatkârlık ile ilgili düşünceleri şu şekilde ifade etmiştir: *“İnsan hiçbir şeyim yok diyerek kibirleneceğine biraz da elindeki kızımetini bilsin. senin hor gördüğün başkasının hayalleridir UNUTMA...”*

Tablo 21. Hoşgörü değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Hoşgörü	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	2	3	2	1	8
Erkek	4	4	0	4	12
Toplam	6	7	2	5	20

Tüm değerler ifadeleri arasında % 1, 12'lik oranla 21.sırada hoşgörü değeri yer almaktadır. Kadın öğrencilerin % 0, 74'i, erkek öğrencilerinse % 1, 71'i sosyal medya paylaşımlarında hoşgörü değeri içeren ifadelere yer verdiği görülmektedir. Tablo 21'de cinsiyete ve paylaşım şekillerine göre frekansları sunulmuştur.

Tablo 22. Yardımseverlik değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Yardım-severlik	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	4	2	4	3	13
Erkek	0	3	2	1	6
Toplam	4	5	6	4	19

Tüm değerler ifadeleri arasında % 1, 06 'lik oranla 22.sırada yardımseverlik değeri yer almaktadır. Kadın öğrencilerin % 1, 20'si, erkek öğrencilerinse % 0, 85'i sosyal medya paylaşımlarında yardımseverlik değeri içeren ifadelere yer verdiği görülmektedir. Tablo 22'de cinsiyete ve paylaşım şekillerine göre frekansları sunulmuştur.

Tablo 23. Sağlık değer ifadesi içeren paylaşımların cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

Sağlık	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
Kadın	4	4	2	-	10
Erkek	-	4	-	2	6
Toplam	4	8	2	2	16

Çalışma grubundaki öğrenciler % 0, 90'lık oranla sağlık değer ifadesi içeren paylaşımlarda bulunmuşlardır. Kadın öğrencilerin % 0, 92'si sağlık içerikli paylaşımlarda bulunurken, erkek öğrencilerin ise % 0, 86'si sağlık içerikli paylaşımlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Tablo 23'te cinsiyete ve paylaşım şekline göre frekansları sunulmuştur.

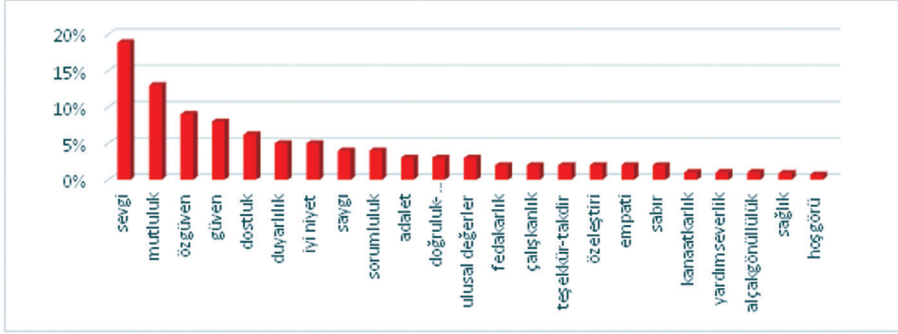
Tablo 24. Değer ifadelerinin cinsiyet ve paylaşım şekline göre dağılımı

	Fotoğraf ile ifade	Kendi Metniyle ifade	Haber metniyle ifade	Video ile ifade	Toplam Frekans
KADIN	544	310	111	117	1082
ERKEK	303	299	17	82	701
TOPLAM	847	609	128	199	1783

Tablo 24'de cinsiyete göre paylaşım şekilleriyle dağılımları görülen değerler kişi sayısına göre oranlandığında cinsiyet farkı ortadan kalkmaktadır. 12 kadın arasında dağılan 1082 değer ifadesi kişi başına 90 iken, 8 erkek arasında dağılan 701 değer ifadesi kişi başına 87'dir. Bu durum kadın ve erkekler arasında paylaşım sayısında önemli bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların paylaşım şekli olarak en sık kullandıkları ifade ise fotoğraf ile ifade şeklindedir.

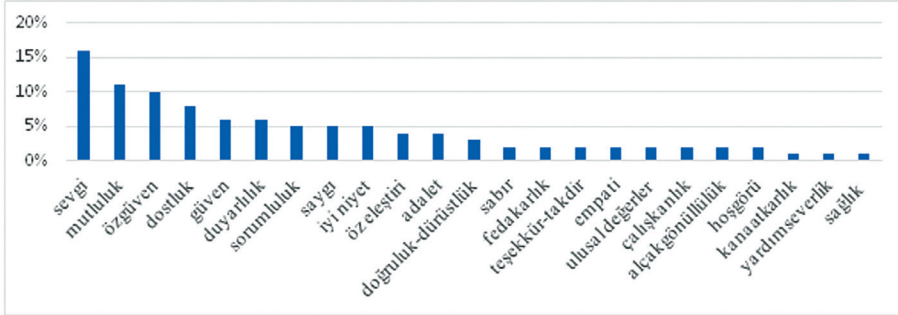
SONUÇ VE ÖNERİLER

Yordanan 23 değere katılımcılar şu sırada önem vermektedirler: sevgi, mutluluk, özgüven, güven, dostluk, duyarlılık, iyi niyet, saygı, sorumluluk, adalet, doğruluk-dürüstlük, ulusal değerler, fedakarlık, çalışkanlık, teşekkür-takdir, özeleştirme, empati, sabır, kanaatkarlık, yardımseverlik, alçakgönüllülük, sağlık, hoşgörü. Grafik 1 ve Grafik 2'de bu değerlere ilişkin yüzdelik dağılımları detaylı olarak sunulmuştur.



Grafik 1. Kadın katılımcıların değer ifadelerindeki yüzdelik dağılım

Grafik 1’de görüldüğü gibi kadın katılımcıların en fazla değindikleri değer sevgidir. Önem verdikleri değerler sevgi, mutluluk, özgüven, güven, dostluk, duyarlılık, iyi niyet, saygı, sorumluluk, adalet, doğruluk dürüstlük, ulusal değerler, fedakarlık, çalışkanlık, teşekkür takdir, özeleştirri, empati, sabır, kanaatkarlık yardımseverlik, alçakgönüllülük, sağlık ve hoşgörüdür.



Grafik 2. Erkek katılımcıların değer ifadelerindeki yüzdelik dağılım

Grafik 2’de görüldüğü gibi erkek katılımcıların en fazla değindikleri değer sevgidir. Önem verdikleri değerler sevgi, mutluluk, özgüven, dostluk, güven, duyarlılık, sorumluluk, saygı, iyi niyet, özeleştirri, adalet, doğruluk dürüstlük, sabır, fedakarlık, teşekkür takdir, empati, ulusal değerler, çalışkanlık, alçakgönüllülük, hoşgörü, kanaatkarlık yardımseverlik ve sağlıktır.

Yapılan çalışmalarda en önemli öğretmen özellikleri arasında sabır, hoşgörü ve sevgi bulunduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarına sabır ve hoşgörü değerlerinde eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir (Oğuz, 2012; Şen & Erişen, 2002; Yazıcı, 2006).

KAYNAKÇA

BABACAN, M. E. - HAŞLAK, İ. - HİRA, İ., “Sosyal Medya ve Arap Baharı”, **Akademik İncelemeler Dergisi**, 6(2), 2011.

BOGDAN, R. C. - BIKLEN, S. K., **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods** (3rd ed.), Needham Heights, Allyn & Bacon, 1998.

BRINKMANN, S. - KVALE, S., “Confronting the ethics of qualitative research”, **Journal of Constructivist Psychology**, 18, 2005.

CÜCELOĞLU, D., **İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları**, 12. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003.

ELIOT, R., “Discourse Analysis: Exploring Action, Function and Conflict in Social Texts”, **Marketing, Intelligence and Planning**, Volume 6, 1996.

ELLIOTT, R., “Discourse analysis: exploring action, function and conflict in social texts”, **Marketing Intelligence & Planning**, 14, 1996.

MEB, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2005.

MEB, **İyi Bir Öğretmenin Özellikleri**, 2012, meb12.meb.gov.tr/meb_ıys.../10080413_yibirretmeninzellikleri.pdf adresinden 23.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

MILES, M. B. - HUBERMAN, A. M., “Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods”, **Physics Education**, 17, Sage, Beverly Hills, Calif., 1984.

MILES, M. B. - HUBERMAN, A. M., **Qualitative Data Analysis**, Thousand Oaks, 1994.

OĞUZ, E., “Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimi İlişkin Görüşleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)-Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı**, 12(2), 2012.

YAZICI, K., “Değerler Eğitimi’ne Genel Bir Bakış”, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 19(19), 2006.

SUH, B. K. - TRAIGER, J., “Teaching Values Through Elementary Social Studies And Literature Curricula”, **Education**, Summer, Vol. 119 Issue 4, 1999.

ECEVİT, T. - ÇAKMAKCI, G., **Kimya Eğitiminde Etkili Söylem Tekniklerinin Kullanımı ve Sınıf İçin Söylem Niteliğinin Geliştirilmesi**, 2015.

SÖZBİLİR, M. - AYAS, A. (Ed.), **Kimya Öğretimi: Öğretmen Eğitimcileri, Öğretmenler ve Öğretmen Adayları İçin İyi Uygulama Örnekleri**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

SÖZEN, E., **Söylem: Belirsizlik, Mübadele, Bilgi, Güç ve Refleksivite**, Paradigma, İstanbul, 1999.

ŞEN, H. Ş. - ERİŞEN, Y., “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri”, **GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22(1), 2002.

YILDIZ, Y. - SARITEPE, K. - ÖZKAYNAR, K., “Küresel Markalar Savaşında Sosyal Medya Cephesi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Uygulama”, **18. Ulusal Pazarlama Kongresi**, (19-22 Haziran 2013), Sarıkamış/Kars, 2013.

“Alexa İstatistikleri” <http://www.alexa.com/topsites/countries/TR>
15.02.2015 tarihinde erişilmiştir.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNDE AHLAK VE DEĞERLER EĞİTİMİ ALGISI

Erdoğan KÖYÇÜ*

ÖZET

Ahlak ve Değerler Eğitiminin üniversite düzeyinde ayrı bir yeri ve önemi vardır. Bu anlayıştan hareketle bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Ahlak ve Değerler Eğitimi dersleri alan 4. sınıf öğrencileri ile bu dersi almamış 3. sınıf öğrencilerinde Ahlak ve Değerler Eğitimi Algısını tespit etmektir. Öğrencilerin Ahlak ve Değerler Eğitimi algısını tespit edebilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda Ahlak ve Değerler Eğitimi dersini alan ve almayan öğrenciler arasında benzerlikler bayrak, gelenek-görenek, hoşgörü, millet, millet sevgisi, saygı, sevgi, vatan, vatan sevgisi gibi konularda yoğunlaştığı görülmüştür. Millî ve manevî değerler konusunda öğrencilerimizin en çok bayrak, ahlaki ve dinî değerlere manevî değerler konusunda da ahlak, din, dinî değerlerimiz, saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerlere vurgu yaptıkları ve aralarında ortak benzerlikler görüldüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerimizin Ahlak ve Değerler Eğitiminin üniversite düzeyinde verilmesi gerektiğinde görüş birliği içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tamamı Ahlak ve Değerler Eğitiminin sadece Eğitim Fakültesinde değil üniversitenin diğer bölümlerinde de okutulmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler bu eğitimin ilkökul, ortaokul, lise öğrencilerine verilmesi gerektiğini, bazıları ise değerlerin çocuklara erken yaşlarda öğretilmesi için ailelerin de bu eğitimi almalarının gerektiğini vurgulamışlardır. Ahlak ve Değerler Eğitimi Algısı oluşturmada öğrencilerimiz bu dersi almalarının kendi ufkunu açtığını, faydalarının bilincine vardığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları

* Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, ekoycu@bartin.edu.tr

nın bu dersin müfredatının yeniden şekillendirilmesine katkıda bulunacağı, gelecek yıllarda okutulacak derslerin işlerliğini kolaylaştıracağı ve bu alandaki araştırmalara kaynaklık edeceği düşünölmektedir.

1. GİRİŞ

Değer, kıymet takdir ettiğimiz bir kavramdır. Değerler, toplumdaki fertleri birbiriyle kaynaştıran ve ayakta tutan dinamiklerdendir. Bir toplumun benimsediği ortak değerler sayesinde o toplumun senelerce ayakta kalabilir ve varlığını devam ettirebilir. Bu sebepten değerler, eğitim ve öğretimin her kademesinde okutulması gerekir ki gelecek nesillerin de sahip olduğu değerlerini, sonraki nesillere intikal ettirebilsin. Öğrencilerimize eğitim ve öğretim hayatlarının her bir basamağında öğretilecek değerlerin plan ve programının yapılması hem ailenin hem eğitim ve öğretim kurumunun hem de o toplumu yönlendirebilen sivil toplum örgütlerinin görevleri arasında olması gerektiğini düşünüyoruz.

Değerler, toplumun devamlılığını sağlamakla birlikte toplumun yapısına göre değişiklik göstermektedir. Ayrıca, bireyin hayatın farklı dönemlerinde önem verdiği değerler değişebilir (Çileli, 2000). 21. yüzyılda değerler, normlar ve ahlak kavramları hem zihinlerde çağrıştırdıklarıyla, hem de eğitim alanı için oluşturdukları anlamlarıyla giderek önem kazanan ve tüm dünyada tartışılan kavramlardır (Cihan, 2014).

Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlediği günümüzde birey ve toplumda birçok sorun meydana gelmektedir. Bu sorunların giderek toplumları rahatsız etmesi önlenemez hale gelmiştir. Bunun nedeninin ise değerlerin yozlaşması ve gelecek nesillere aktarılamaması olarak görülmektedir (Bektaş ve Karadağ, 2013). Dolayısıyla değerler ve değerler eğitimi, önemi son yıllarda artan ve ihtiyaç duyulan bir konu haline gelmiştir. Değerler eğitimi, temelde ailede başlayan ve bireyin eğitim sistemine dahil olması ile devam eden bir süreçtir. Bu sürecin ikinci basamağı olarak görebileceğimiz eğitim kurumları ve eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler, değerler eğitimi sürecinde önemli bir rol oynamaktadırlar.

Eğitim fakültelerinde okuyan ve yarının öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının değerler eğitimine bakış açıları ve ilgili görüşleri önem arz etmektedir. Yalar'a (2010) göre, tüm öğretmenlerin doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin değerlerle ilgili duyarlılıklarını geliştirmede ve onları bilinçlendirmede önemli görevler ve roller üstlenmektedir.

Ahlak ve Değerler Eğitimi üniversitelerimizin bazı bölümlerinde ders olarak okutulmaktadır. Bunlardan biri de İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü olmaktadır. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü'nün 2013-2014

Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi 3. sınıf Ahlak ve Değerler Eğitimi dersi yer almaktadır. Aradan bir yıl geçtikten sonra şu anda 4. sınıfta okuyan ve bu dersi alan öğrencilerimizin Ahlak ve Değerler Eğitimi ile ilgili görüşlerini almak amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma için bir anket hazırlanmıştır. Ankette Ahlak ve Değerler Eğitimi bilgisinden ziyade özel yorumla yönelik sorular hariç açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerimizin hangi bölümdeki sorulara hangi oranda cevap verebildiklerini daha rahat tespiti açısından anket soruları bölümlere ayrılmıştır. Kısa soru cevaplı sorular, evet, hayır, katılıyorum, katılmıyorum vs. gibi sorulardan deneğin bilgi ve yorumunu tespitin çok zor ve sınırlı kalabileceği düşüncesinden hareketle anketimizin çoktan seçmeli sorulardan olmaması tercih edilmiştir.

Anketimizin güvenilirliğini korumak için hiç kimseye anket formunu gönderip: “*Sonra doldurun verin.*” gibi bir yöntem de takip etmedik zira böyle bir uygulamanın öğrencilerimizin anketteki sorulara vereceği cevapları etkileyecek ve yorum kabiliyetlerini sınırlayacaktı. Bu sebepten öğrenciler bir sınıfa alınmış, anket soruları dağıtılmış, anketlere ilişkin açıklamalar yapılmış, anketler doldurulduktan sonra toplanmıştır. Ankete katılım yüksek olmuştur. Katılım, 3. sınıflarda 39 kişide 39 ile % 100; 4. sınıflarda ise 25 öğrencinin 22’u katılmış % 88 olarak gerçekleşmiştir. 3. sınıfların büyük çoğunluğu Ahlak ve Değerler Eğitimi almamış, alan öğrenciler de bir üstten ders alma haklarından dolayı almışlardır. Onları da bu dersi almış bile olsa kendi sınıfları içinde değerlendirilmiştir.

Anketimize katılımların yüksek olmasında öncelikle Eğitim Fakültesi Dekanlığı izni ve öğrencilerimizin özverili cevapları ve böyle bir anketin Üniversitemizde ilk ve tek olması sebebiyle öğrencilerimizde anketin içeriği konusunda merakları da etkili olmuştur. Ayrıca üniversitemiz öğretim üyelerinin anlayışlı tavırları ve sınıfta bulunan bütün öğrencilerin anketi doldurması da bu araştırmanın önemsendiğini ortaya koymuştur. Anketin uzun olduğu için görüşlerini tam kâğıda dökemediğini ifade eden öğrencilerimiz de olmuştur. Araştırma sonucu elde edilen bulgular bölümler halinde aşağıda sıralanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırma sonucu elde edilen bulgular bölümler halinde aşağıda sıralanmıştır. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiş olduğumuz anketimize katılım oranı % 94 olarak gerçekleşmiştir. Ankete, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencilerinin tamamı, 39 öğrenci katılmıştır (% 100). 4. sınıf öğrencilerinden ise 3 öğrenci hariç 22 öğrenci katılmıştır (% 88).

Anket formunda sorulan sorulara yönelik bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır. Her bir başlık altında, öğrenci ifadeleri verildikten sonra genel bir değerlendirme yapılmıştır.

3. 1. Değer/Değerleri Tanımlamaya Yönelik Bulgular

“Değer” nedir? Tanımlar mısınız?

“Allah Teâlâ başta olmak üzere yarattığı bütün her şey, bir değerdir. Kendimiz için önem ifade eden, bireylerin önem verdiği her şeydir. Bir toplumun sahip olduğu niteliklerdir. Ayrıca terim ve sözlük anlamlarından bir tanesi de kıymet bilmektir. Anlam taşımaya değer ile Ahlak ve Değerler Eğitimi edilen şeyin niteliği ve bunların fark edilmesidir. Herhangi bir varlığa karşı duyulan sevgi, saygı, hoşgörü vb.’dir. Bu verilen değer insan olabilir. Hayvan olabilir veya bizim için önemli bir eşya ya da soyut varlıklar olabilir.”

“Değer, kişilerin, kültürel, din, toplumsal normlara verilen önemdir. Bir varlığa yüklenen iyi ya da kötü anlamdır. Çevremize veya kendimize karşı bakış açımız. Çevremizi anlamlandırma. Hayatta önem verdiğim, benimsediği, varlığıyla mutlu olduğum, maddî, manevî tüm buluntular. Bir şeyin birey için anlam taşımaya, ifade ettiği anlam, verilen anlam, yüklenen anlam, verilen ölçü, mana, yargıdır. Önemli olması onun değerli bir şey olduğunu gösterir. Önemli, değerli, değere sahip olan demektir.”

“Değer, bizim için önemli olan, din, vatan, bayrak ya da yeri geldiğinde bir hat yazısı, yeri geldiğinde Süleymaniye Camii’dir. İnsanların, önem verdiği, saygı duyduğu duygu, düşünce ve oluşumlardır. Kur’an ve Sünnete uygun olan her şeye değer denir.”

“Dünya üzerinde var olan her şey bir değerdir. Değer, hayatta var olan birinin, bir olayın, bir eşyanın herhangi bir şeyin bizdeki yeridir. Bize kat-

tuğu anlamdır. Her hangi bir varlığın, eşyanın veya bir şeyin bir insan için veya insanlar için önem arz etmesidir.”

“Değer, her insan için farklı şeylerdir. Farklı düzeyde tanımlanan bir kavramdır. Bir kişi için değersiz olan bir diğeri için değerli olabilir. Tamamen zihinsel bir duruma göre değişebilir. Bilgili biri için tarihi eserler çok değerli iken cahil birine hiçbir şey ifade etmemesi gibi. Sahip olduğumuz, bizi biz yapan olgulardır. Toplumların, uzun yıllar içinde oluşturduğu maddî ve manevî yapıtlardır.”

“İki tür değerden söz edilebilir. 1. Manevî değer 2. 'si ise maddî değer. Maddî değer denince bir malın ticarî ve genel geçer bir fiyatının olması, manevî değer ise kalben değerli olan şeylerdir. İnsanların doğru yaşamalarıdır. İnsanın bir kişiye veya nesneye duyduğu saygı ve sevgidir.”

Ankete katılan öğrencilerimiz”değer” kelimesinin tanımıyla ilgili olarak birbirinin ilgilerini ve eksik bıraktıkları yönleri tamamlar mahiyette bilgiler vermişlerdir. Bunların bir araya gelmesi hem değer tanımı zenginleştirmiş hem de değerler ile ilgili yeni bakış açılarının oluşturulmasına katkı sağlamıştır.

3. 2. Değerlerin Çeşitliliği Açısından Öğrencilerin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

10 tane değer seçmeniz istenseydi, hangi değerleri seçerdiniz?

Öğrencilerin en çok üzerinde durduğu değerleri tespit edebilmek için kendilerine bir soru yöneltilmiş, öğrencilerimiz pek çok kavrama vurgu yapmıştır. Sadece 3 öğrencimiz soruya cevap vermemiştir. Öğrenciler, 195 değer ifade eden kavrama işaret etmiş, bunlardan en çok vurgulanan 3 kavram ise sevgi (31), saygı (29), ahlak (14) olarak gerçekleşmiştir. Vurgulanan diğer değer ifade eden kavramlar ve tekrar edilmiş sayılarının dağılımı:

Âdil olma 1, adâlet 5, Allah 4, Allah'a karşı itaat 1, ahlak 14, ahlaki değerler 5, ahlaklı olmak 1, aile 7, ailem 2, aile bağları 1, aile sevgisi 1, ailevî değerler 1, akıl (akıl yoluyla her türlü şeye verilen insana özgü değerlerdir.)1, akıllılık 1, akraba 1, akrabalık 1, alacağım meslek 1, amel edilen ilim 1, ana 1, anne-baba1, annem 1, arkadaş 1, arkadaşlık 4, aşk 2, Ayasofya 1, baba 1, bağlılık 2, bakış açısı 1, barış 5, başarı 1, bayrak 1, bayrak sevgisi 1, bilgi 2, bilgili olmak 1, bilimsel değerler 1, birey 1, birlik 1, bitkiler 1,

bölümüm 1, bütüncül olmak 1, câmileler 2, cesaret 3, cesurluk 1, cömert 2, cömertlik 4, çalışkanlık 3, davranış 1, dayanışma 1, değer 1, diğerkamlık 3, din 3, dinî değerler 6, doğa 2, doğruluk 8, doğru sözlü olmak 1, dostluk 11, düğün 1, dürüst 2, dürüstlük 13, ecdat 1, edep 3, eli açık 1, eli açık olmak 1, eşyalarım 1, emeğe saygı 1, emanet 1, emanete saygı 1, empati 1, erdem 3, erdemli 1, eş 1, etik değerler 3, faydalı olmak 1, faziletli olmak 2, fedakarlık 2, fetanet 1, geçmiş 1, gelecek 1, gelenekler-görenekler 1, görgü kuralları 1, güler yüzlü 1, güler yüzlülük 1, güven 9, güvenilirlik 1, güvenilir olmak 2, gurur 1, güzel ahlak sahibi olma 1, hadis 1, hadisler 1, hak (insan-kadın erkek) 1, hakkaniyet 1, hassasiyet 2, hayvanlar 1, hayırlı evlat 1, Hz. Ebu Bekir 1, Hz. Muhammed (s. a. s.) 1, hoşgörü 18, hoşgörülülük 1, huşu 1, huzur 5, huzur vermek 1, ibadet 1, ihlâs 1, ihsan 2, ilim 1, iman 4, inanç 3, inançlarım (dinî) 1, insan 2, insana saygı 1, insanî değerler 2, insanlık 2, insan sevgisi 1, itibar 1, iyi 1, iyilik 3, kâinat 1, karakter 1, kardeş sevgisi 1, kardeşlik 6, kin olmayan bir dünya 1, kişisel değerler 1, kulluk 1, Kur'an 6, kültürel değerler 2, maddî değerler 1, manevilik 1, manevî değerler 4, maneviyat 1, mantık 1, masumiyet 1, memleketim 1, menfaatten uzaklık 1, merhamet 3, merhametli 2, merhametli olma 1, milletim 1, millet sevgisi 1, millî değerler 3, muhafazakâr 2, mutluluk 3, mutluluk vermek 1, namus 2, okul 1, okumak 1, öğrenme 1, özgürlük 2, özveri 1, özverililik 1, peygamber 4, peygamberimiz 1, sabır 3, sabırlı olmak 1, sabır göstermek 1, sadâkat 10, sadık olmak 1, sağlık 2, Salih amel 1, samimiyet 7, sanat eserleri 1, saygı 29, saygılı olmak 1, selam vermesi 1, sevdiğim, varlığıyla mutlu olduğum insanlar 1, sevgi 31, sıccakkanlılık 1, sırdaşlık 1, sorumluluk 9, sorumluluk bilinci 1, sosyal çevre 1, sosyal değerler 3, sünnet 1, sünnetler 1, şâhit 1, şefkat 3, şeref 1, şükür 1, özgürlük 1, tabiat olayları 1, tarihimiz 1, tasavvuf 1, tebessüm 1, teknoloji 1, temizlik 2, teslimiyet 1, topluma hizmet edenler 1, toplumsal değerler 2, toplumsal huzur 1, tutarlılık 1, vakar 1, vatan 4, vatanım 1, vatan bütünlüğü 1, vazife 1, vefa 2, verilen sözü tutma 1, vicdan 5, vicdaniyet 1, vicdanlı olma 2, yardımlaşma 1, yardımsever 2, yardımseverlik 8, zararsız olmak 1.

3. 3. Değerler Eğitimi Tarihi Açısından Öğrencilerin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Brahma Kumarissizce Değerler Eğitimi niçin başlatmış olabilir? sorusu sorulmuş, öğrenciler: “İnsanlık tarihinden beri bu eğitimin yapıldığını ancak Brahma Kumaris bu eğitimi sistematize etmiş ve farkındalık meydana getirmiştir.” cevabını vermişlerdir.

1-Brahma Kumaris, sizce Değerler Eğitimi niçin başlatmış olabilir?

“Değerler, ilk insan ve atamız Hz. Âdem’den bu yana her zaman var olan şeylerdir. Bence Değerler Eğitimi, insanlığın oluşumuyla başlamış ayrıca bunu sistematik hale getiren Peygamber Efendimizdir. (s. a. s.) Bu kişi insanlığın refahı için başlatmış olabilir. Değerler insan ilişkilerindeki güzel ve bağlayıcı unsurlardır. Bu yüzden ben Brahma Kumaris adlı kişinin Değerler Eğitimi’ni başlattığını düşünmüyorum çünkü bu değerler baştan beri öğrenilip, öğretilip yaşanan şeylerdir. Dünyada toplumun gitgide değerlerinden kopması, insanlıktan çıkması ve kendi insanî değerlerini kaybetmeye başlaması üzerine insanlara Değerler Eğitimi verildiğini düşünüyorum. Toplumda olması gerekli değerlerin önemi ve değerini olması gerektiği şekilde düşündüğü için olabilir. Toplumu iyiliğe yöneltmek, toplumu helake sürükleyecek şeylerden uzaklaştırmak için değerler eğitimi başlatmıştır. Değerin değersizleşmemesi için, ihtiyaç gördüğü için, kişinin değerlerinin farkında olmasını istemiş, bu yönde görmüş olduğu eksiklik üzerine, gereken önemin verilmesi, değerlerin farkına vardırılabilmek, hayata bakış açımızı geliştirmek, bir şeylerin ifade ettiği değerlerin farkına varılmasını sağlamak için başlatmış olabilir.”

“Değerler, insan ve toplum hayatı için önemlidir. Bu eğitimin toplumu iyileştirici özelliğe sahip olacağı düşüncesiyle başlatmış olabilir. İnsanların, kendine yakışır şekilde yaşayabilmeleri için, insanların hayata karşı motivasyonunu artırmak için, onların yaşama eyleminin dışında inançları benimseyip özümstedikleri her şeyinde önemli olduğunu belirtmek, bireyin iyi bir insan olması ve değerlerini bilmesi ve öğrenilmesi, insanlara değerler hakkında bilgi vererek, onların bu değerlere sahip olmalarını sağlamak, insanların zaten içinde var olan değerleri fark etmesi, değerleri geliştirmesi açısından, insanî değerlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve bu konuda insanları bilinçlendirmek, toplumsal huzuru sağlamak için başlatmış olabilir.”

“Gün geçtikçe bozulan insanlığın, yeniden vicdanına dokunmak için olabilir. İnsanlığın değerlerine olan saygısını, onları benimsemesini kaybetmişinden ötürü. Dünyada devam eden düzeni iyileştirme amaçlı olabilir. İnsanların ihtiyacı olduğunu düşündüğü için olabilir. Zaman ilerledikçe insanlar gitgide değerlerini kaybetmeye başlamıştır. İnsanların bunun farkına varması ve değerlerine sahip çıkmasını sağlamak için olabilir. İnsanları, değerleri önemsemesi, bu değerleri yaşaması ve yaşatmaları için başlatmış

olabilir. Toplumdaki değer bilincinin oluşmasının gerekliliğini hissettiği için, değişen, gelişen tekrarlarıyla değerlerimizi kaybetmeyi engellemek amaçlanmış olabilir. Para (Money) amacıyla başlatmıştır.”

Öğrencilerimize Değerler Eğitiminin Tarihi ve Dünyada ilk sistematik olarak Değerler Eğitimi başlatan Brahma Kumaris’in niçin böyle bir Eğitimi başlatmış olabileceği, kendisinden önce böyle bir eğitimin yapılıp yapılmadığı ile ilgili Değerler Eğitimi’nin tarihiyle ilgili bilgilerini tespit ve Değerler Eğitimi başlatan Brahma Kumaris’in niçin böyle bir eğitimi başlatmış olabileceği? Sorusuna cevap aradığımız için kendilerine bazı sorular yöneltilmiş, öğrencilerimiz, bu sorulara bilgiden ziyade yorumlarla cevap vermişlerdir. Bir öğrencimiz:“*O kim?*”, bir başka öğrencimiz:“*Bilmiyorum.*”cevabını vermiş, 13 öğrencimiz ise soruya cevap vermemiştir. Brahma Kumaristen önce böyle bir eğitimin yapılıp yapılmadığına dair sorumuza, bazı öğrencilerimiz:“İnsanlık tarihinden beri bu eğitimin yapıldığını ancak Brahma Kumaris bu eğitimi sistematize etmiş ve farkındalık meydana getirmiştir.”Cevabını vermişler, 1 öğrencimiz ise:“*Konuyla ilgili bilgisi olmadığı için yorum yapmadığını*” ifade etmiş, 21 öğrencimiz, soruya cevap vermemiştir.

2-Sizce Brahma Kumaris’ten önce Değerler Eğitimi yapılmamış mıydı?

“Bilmiyorum. Belki de yapılmıştır.” “Yapılmış olabilir.” “Tabii ki.” “Mutlaka yapılmıştı. Yapılmıştır. Sistemsiz de olsa yapılmıştır. Fakat bu sistemli bir öğretim olmamıştır.” Bunu dile getirmek ve çalışma yapmak daha değerlidir. Bence Değerler Eğitimi, insanın var olmasından itibaren oluşmuştur. Daha önce de değerler eğitimi yapılmıştır. Ama Brahma Kumaris, bunları sistemleştirmiştir. Ahlak, kültür birer değer aktarımıdır. Kuşaklara örf, âdet oldukça Değerler Eğitimi var olmuştur. Tabi ki kişisel olarak ya da küçük toplumlarca yapılmış olabilir fakat bilimsel ya da sistemli olmamıştır. Değerlerin varlığı açık fakat eğitimi yapılmamış olabilir. Bu konuda bilgim yok. Eğitim yapılmadığı için değerler yok sayılamaz. Kesin bilgilere sahip olmadığımız için bilemiyoruz. Bilimsel olarak ele alınmamış olabilir. Yani başlı başına bir başlık olarak ele alınmamıştır.”

“Değerler Eğitimi gerek kültür/gerekse toplum vesilesiyle gerekse dil ile nesilden nesle aktarılmaktadır. İnsanın yaratılışından itibaren vardır. Fakat ders halinde okutulmamış olabilir. İlk insandan [Hz. Âdem’den (a. s.)] bu yana değerler vardır. Dinimizin geçmişteki değerler eğitiminden bahseder. Hz. Muhammed de din eğitimi verirken insanlardaki değerlerden

bahsetmiş ve bu konuda insanları eğitmeye çalışmıştır. İnsanlığın başlangıcıyla ilk peygamberden son peygambere kadar Değerler Eğitimi yapılmıştır. Özellikle peygamberlerle insanların belli değerler kazanması veya kendi değerlerinden uzaklaşmış insanların özlerine dönmesi sağlamaya çalışılmıştır. Hz. Âdem'den bu yana peygamberler insanlara Değerler Eğitimi vermiştir.”

“Değerler Eğitimi, mutlaka yapılmıştır. Fakat belli bir disiplin ya da ders boyutuna gelmemiş olabilir. Kim olduğunu bilemem ama insanın olduğu her yerde Değerler Eğitimi mutlaka vardır. İnsanın doğuştan getirdiği fitratında olan değerleri olabilir. İslam'ın ilk yıllarından itibaren Değerler Eğitimi verilmiştir. Dünyanın son dönemlerinde yabancıların yaptıkları faaliyetler görüldüğü için Brahma Kumaris'in çalışması kabul görmüştür.”

İnsanın toplumda nasıl insanca yaşaması gerektiğini açıklar. İnsanların doğumuyla değerler eğitimi başlar. Önceleri sadece plan, programa dâhil değildi. Yani biz değerleri ailemizden öğreniyoruz.

3. 4. Ahlak ve Değerler Eğitiminin Okutulup Okutulmaması Açısından Öğrencilerin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

1-Üniversitelerde “Ahlak ve Değerler Eğitimi Dersi” okutulması gerekli midir? Niçin?

“Değerler Eğitimi dersi verilmesi ahlaki değerleri öğretmek içselleştirme açısından tabii ki önemlidir. Ahlak ve Değer, insanı insan yapan unsurları bizlere anlatır. Eğitimin yalnızca yeni şeyler öğrenmekten ibaret olmadığını var olan değer ve ahlakın bozulmuşsa iyileştirilmesi yoksa kazandırılması ya da en iyisini kazandırmak gibi hedef gösterir. Üniversite çağına gelmiş her gencin bir takım değerlerden haberdar olması ve bu değerlere karşı sorumlu olması gerekir. Üniversiteler, Ahlak ve Değerlerin en fazla yozlaştığı yerler. Bu yüzden gençlerin Ahlak ve Değerlerine uzaklaşmaması için üniversitelerde böyle bir ders olmalıdır. Sahip olduğumuz değerlerin bilincine varmak için faydalı olmaktadır. Üniversite dönemi buhranlı olduğu için şarttır.”

“Günümüzde dünya tek bir ülke hâline geldi. Kendi değerlerimizi bilmek ve korumamız gerekir. Tabii ki başkalarının değerlerini de bilmek faydalı olur. Özgecan vakası gibi olayların bir daha olmaması için gereklidir. Ahlaklı ve değerlerine sahip çıkan bir nesle, gençliğe her neslin ihtiyacı vardır. *‘İllâ Edeb İllâ Edeb’* demişler. Beyinler daha bulanmamış, eğitilebilir

durumdayken, eğitmek adına bir başlangıç olabilir. Ama bu dersi keşke ortaokulda, lisede verebilselerdi daha etkili olsaydı.”

“Yetişkin bireylerin ahlaki yapısı ve değerler eğitimi olmalıdır ki farkındalık yaratılabilsin. Tabii ki Ahlak ve Değerler Eğitimi bilinçlenme açısından verilmesi gereken bir derstir. Gençlerin su misali çekilen yere gitmesi ürperticidir. Üniversiteden sonra evlenmeye niyetlenen bireylerin çocukları için de bu eğitim gerekir. Bizim için değerli olan “değer”lerin farkına varıp düşünmemizi onlara verdiğimiz değerlerin ne kadar olduğunu sorgulatıyor.”

“Örneğin bir mühendisin insan yararına çalışması, doktorun, hastasını taciz etmemesi; mimarın, bina yaparken çevreyi düşünmesi ve malzemeden çalmaması için gereklidir. Toplumun değerlerini muhafaza etmek için gereklidir.”

“İnsanların daha çok bilgilendirilmesi için gereklidir. İnsanlar, Ahlak ve Değerler Eğitimi daha kapsamlı bilmelidir. Belli bir yaşa gelmiş birey ahlakın ne olduğu nasıl ahlaklı olunabileceğini, değerlerin neler olduğunu ve önemini bilmesi gereklidir.”

“Değerlerin yozlaştığı, sömürüldüğü günümüzde bu eğitim her kademede verilmelidir. Sistematik ve daha etkin ve kalıcı bilgiler için bu dersin okutulması gereklidir. Üniversiteye kadar böyle bir ders verilmiyor. Dolayısıyla da okutulmalıdır. Bu eğitimi veren üniversitelerde öğrencilerin sosyal, ekonomik, eğitim vb. kendini geliştirdiğini görüyoruz. Üniversiteye gelen her öğrenci bu değerlerin farkında değildir. Öğrencilerin bu dersi alması ve gelecek nesillere de öğretmesi gerekir.”

“Üniversiteye gelen bireylerin mezun olduktan sonra özellikle çağımızın en büyük sorunu olan Ahlak ve Değerlerimize sahip çıkmaları açısından çok önemlidir. Her bölümün bu dersi alması lazımdır. İnsanlığın bir artıdır. Toplum düzeni için gereklidir. Her bölüme okutulmalıdır. Sadece İDKAB ile sınırlı kalmamalıdır.”

“Dönem ve yıllar değiştikçe insanlar ahlaki ve değerleri unutmakta. Böyle dersler sayesinde insanlar unuttukları değerleri hatırlayıp, pekiştirebilir. Daha detaylı bilgi sahibi olunabilir.”

Öğrencilerimize Üniversitelerde “Ahlak ve Değerler Eğitimi Dersi” okutulması gerekli olup olmadığı sorulmuş, öğrencilerimiz üniversitelerde her bölümde bu dersin okutulmasının ve zorunlu olması gerektiğini, bir öğrencimiz ise bu dersin içeriklerinin diğer derslerde de bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir öğrencimiz ise: “Gerek yok. Bu dersi anne ve baba

ailede veremezse üniversitede anlam ifade etmez. Toplumsal olarak bu değerler aktarılmalı üniversite için çok geç kalınmış bir ders, bu yaşa kadar olmadıysa...” yorumunu yapmış, iki öğrencimiz soruya cevap vermemiştir.

2-Değerler Eğitimi Dersi aldınız mı? Hangi okulda/üniversitede bu dersi aldınız?

“Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden aldım.” “Aileden aldım okulundan almadım.” “Bu dönem alıyoruz.” “Bu dönem alacağız.” “Ortaokul veya Lisede bu dersi almadım.” “Bartın Üniversitesi’nde ilk defa alıyorum.” “Bu alanla ilgili Ahlak Felsefesi Dersini aldım.” “Yeni yeni alıyorum.” “Almadım ama çok katkısı olacağına inanıyorum.”

3-Ahlak ve Değerler Eğitimi Dersi aldıysanız sizlere hangi yönlerden katkı sağladı?

“Sanırım faydası çok olurdu. Bugün belki de değerlerimizi unuttuk. Ahlakta bozulmalar gerçekleşti. Bunun eğitimini almış olsaydım çevreme daha da faydalı olurdu. Genel ahlak kuralları hakkında fikir sahibi olabilirdim. Ahlak ve maneviyat açısından değerlerimize ve ahlakımıza sahip çıkmamızı sağlar. Bildiklerim yanında bilmediklerimi öğrenmeme yardımcı oldu. Az da olsa ek bilgiler oluştu. Bildiğimiz konulardı zaten. Ama madde madde sayılacak kadar değil. Kendi eksiklerimizi farkına varmamıza vesile oldu. Değerler konusunda yeni bilgiler edindik. Sahip çıkmamız gereken değerleri önemini anladım. İnşallah öğretmen olduğumda da bu değerlerden bahsetmek istiyorum.”

“Benim için” değerli “statüsüne girmeyen birçok şeyin değerli olduğunu anladım.” Öncelikle tüm değerlerimizi başlıklarla öğrendik ve bunlarla ilgili hadisler gördük. Önem vermemiz gereken değerlerimizin bizim için ne derece etkili olduğunu gördüm, yaşantımda bu değerlere daha çok önem verdim. Etrafımdaki olaylara, kişilere ve daha birçok şeye değerini anlamaya çalışarak bakmaya başladım.”

“Almadığım için henüz bilemiyorum. Almadığım için bir katkı sağlamadı.”

Ahlak ve Değerler Eğitimi algısı ne kadar öğrencilerimizde bu dersi alıp almadıklarına bakılmaksızın bir algı oluşup oluşmadığını ortaya koymak için kendilerine bu soru yöneltilmiş, bazı öğrencilerimiz dersi almasına rağmen bazı yorumlar yapmışlar, bir öğrencimiz bu dersi aldığını ifade ettikten sonra: “Her varlıkta bir değer olduğunu anladım, fark etmeye başladım.” şeklinde yorumlamış, bir başka öğrencimiz ise: “Farkında olmadığımız

noktalarında aslında bir değer olduğunu fark ettik.” yorumunu yapmıştır. 28 öğrencimiz dersi almadıkları için cevap vermemiştir.

4-Değerler Eğitimi Programında Ahlak Eğitimi de yer almalı mıdır? Niçin?

“Evet. Yer almalıdır. Kesinlikle yer almalıdır. Mutlaka yer almalıdır. İki de topluma yön vererek, ışık tutacaklardır. İki de bir birini tamamlar. İki güzel bir bütünlük oluşturuyor. Değerler Eğitimi içinde Ahlak Eğitiminin yer almasının hiçbir sakıncası yok daha fazla yarar sağlar ve Değerler Eğitimi tamamlar. Ahlak yer almazsa değer de olmaz.”

“Değerler eğitimi içinde Ahlak Eğitimi başlıca yer alması gereken bir konudur. Çünkü insanı insan yapan değerlerin başında ahlak gelir. Ahlak kavramı, değerlerin birçoğunu içermektedir. Bu kişinin ayrılması bile düşünülmezken Ahlak Eğitiminin Değerler Eğitimi içerisinde yer alması gerekir.”

“İkisini farklı incelemek iyi olur. Değerler eğitiminde de ahlak eğitimine değinilebilir. Toplumun önemli öğelerinden birisi Ahlak olduğu için Ahlak Eğitiminde ayrıca anlatılması gerekir. Ahlaki açıdan yozlaştığımızı düşünüyorum. Ahlaksız bir toplum veya birey değerleri anlama ve uygulama hususunda başarılı olamaz.”

“Bu iki konu birbirine bir zincirin halkaları gibi bağlıdır. Tek başlarına eksik kalırlar. Ancak ikisi bir arada olursa bir bütün olur. İki bir bütünlük içinde olabilir. İnsanların ahlak eğitimine ihtiyacı vardır. Çünkü toplumun düzelebilmesi için insanların Ahlak Eğitimi olmalıdır. Ahlak da bir değerdir. Bence en önemli değer ahlakıdır. Peygamberimizin (s.a.s.) bir hadisinde: “*Ben, sizin güzel ahlakınızı tamamlamak için gönderildim.*” söylemi bizim için ahlaka vermemiz gereken değeri hatırlatır.”

Öğrencilerimize Değerler Eğitimi içinde Ahlak Eğitimi'nin yer alıp almaması ile ilgili görüşlerini sorduğumuz soruya cevap verenlerin tamamı yer alması gerektiği ve birlikte verilmesi gerektiği konusunda görüş belirtmişler ve bu iki eğitimin birbirlerinin ayrılmaz parçası oldukları şeklinde yorumlamışlar, bir öğrencimiz ise soruya cevap vermemiştir.

3. 5. Millî ve Manevî Değerler Açısından Öğrencilerin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

1-Millî değerler denilince hangi değerleri algılıyorsunuz?

Türk toplumunun yüzyıllar boyu süregelen kendine has değerleridir. Bu ülkede var olan değerlerdir. Vatanın, milletin ortak sahip olduğu, vatan

ve millet sevgisiyle alakalı, herkesçe benimsen değerlerdir. Millete özgü, önem verilen her şeydir. Öğrencilerimizin vurguladıkları millî değerler tekrar sayılarıyla şöyle sıralayabiliriz.

Âdet 1, Âdetler 1, Âdetlerimiz 1, Ahlak 1, Askerlik 1, Bağımsızlık 2, Bayrak 19, Bayrak Sevgisi 3, Bayrağımı sevme 1, Birlik olma düşüncesi 1, Bütün millete ait olan değerler 1, Çanakkale 1, Çoğulcu görüş 1, Destanlar 1, Dil 1, Dilimiz 1, Dil değerlerine saygı 1, Din 2, Din değerlerine saygı 1, Din Sevgisi 1, Eşitlik 1, Geçmişten kalan tarihî eserler 1, Gelenek-Görenek 4, Gelenekler 1, Hoşgörü 1, İnanış 1, Marş 1, İstiklâl Marşı 4, Kardeşlik 1, Karşılıklı haklara saygı 1, Koruma içgüdüğü 1, Kültür 1, Kutlama 1, Marş 3, Marşımız 1, Millî birlik ve beraberlik 1, Millî marşımız 1, İstiklal Marşı 4, Millet 8, Millet olabilme duygusu 1, Millet sevgisi 9, Milletini sevme 1, Millî kahramanlar 1, Millî birlik ve beraberlik 1, Mîsâk-ı Millî 1, Örf 1, Özgürlük 1, Sakarya 1, Sarıkamış 1, Tarih 1, Tarih Birliği 1, Toplum olarak ortak düşünce ve davranışlar 1, Topluma karşı sorumluluk 1, Toprak 1, Tören 1, Sınırlarımız 1, Şehitler 1, Ülkü birliği 1, Vatan 15, Vatan sevgisi 5, Vatanseverlik 1, Vatan aşkı 1, Vatan Bütünlüğü 1, "Vatan (bir) bütündür parçalanamaz." 1, Vatan sevgisi 9, Vatani, milleti koruma, benimseme 1, Vatanına ve toplumuna karşı sorumluluk 1, Vatanın birliği ve bütünlüğü 1, Vicdan 1, Yardımlaşma 1, Yurt sevgisi 1, Yurtseverlik 1.

Her milletin, millî ve manevî değerlerinin yanında bizim de millî ve manevî değerlerimiz vardır. Bizi biz yapan ve tarih sahnesindeki yerimizi tayin eden değerlerin başında millî ve manevî değerlerimiz gelir. Öğrencilerimizin millî değerlerden vurguladıkları en çok Bayrak (19), Vatan (15), Vatan sevgisi ve Millet sevgisi (9) millî değer kavramlarıdır. Öğrencilerimiz, bu üç 3 millî değer yanında 69 millî değere de vurgu yapmışlardır. Öğrencilerimizin, millî ve manevî değerlerle ilgili görüşleri ve yorumları bu değerlerin ne kadar öğrenilmesi, benimsenmesi ve korunması konusunda önemli ipuçları vermektedir.

2-Ahlak ve Değer Eğitimi Müfredatında Millî Değerlerden hangileri yer almalıdır? Niçin?

Öğrencilerimizin büyük çoğunluğu, Ahlak ve Değer Eğitimi Müfredatında Millî Değerlerden hangilerinin seçilebileceği sorulmuş, bir öğrencimiz: "*Hiçbiri olmamalı. Ümmet Bilinci olmalıdır.*" Yorumunu yapmış, iki öğrencimiz: "Hepsi" demesine rağmen hepsinden kasıtlarının hangi değerler olduğunu açıklamamış, En çok vurgulanan 3 millî değer Vatan sevgisi 12, Vatan 6, Millet sevgisi 6 yanında 50 millî değere de vurgu yapılmış, 9 öğ-

rencimiz ise bu soruya cevap vermemiştir. Vurgu yapılan milli değerler ve tekrar edilmiş sayılarının dağılımı:

Âdetlerimiz 1, Ahlak 1, Aile Sevgisi 1, Askerlik 1, Bağımsızlık 1, Bayrağımız 2, Bayrak 10, Bayrak sevgisi 3, Birlik olma düşüncesi 1, Birlik ve beraberlik oluşturabilme bilinci 1, Bütünlük 1, Çanakkale 1, Destanlar 1, Dil 1, Dil birliği ve beraberliği 1, Dil Değerleri 1, Din 1, Din Sevgisi 2, Dinî değerler 2, Eşitlik 1, Ezan 1, Gelenek-Görenek 2, Gelenekler 1, Hepsi 2, Hoşgörü 3, İstiklal Marşı 1, İstiklâl marşımız 1, Kültür 1, Marş 4, Millî Marş 1, İstiklâl Marşı 1, Millet 3, Millet sevgisi 6, Millî kahramanlar 1, Örf 2, Savaşlar 3, Saygı 3, Sevgi 1, Sorumluluk 1, Sorumluluk Bilinci 1, Şehitler 2, Tarih 1, Tarih bilinci 1, Ülke sevgisi 1, Vatan 6, Vatan bilinci 1, Vatan sevgisi 12, Vatan toprakları 1, Vatanın birliği ve bütünlüğü 1, Vatanın bölünmez bütünlüğü 1, Vatanını sevme 1, Vicdan 1, Özgürlük 1.

3-Manevî değerler denince hangi değerleri algılıyorsunuz?

Öğrencilerimiz, bu soruya da yine birbirinin bilgilerini tamamlayan ifadeler ve tanımlarla cevap vermiş, 4. sınıflarda Ahlak ve Değerler Eğitimi derslerinde vurguladığımız manevî değerlerin 3. sınıf öğrencilerimiz de ön plana çıktığını tespit ettik. Öğrencilerimizin en çok vurguladıkları 3 değer Sevgi 13, Saygı 9, Dinî Değerler 4 olmakla birlikte 70 manevî değere de vurgu yapmış, 2 öğrenci ise bu soruya cevap vermemiştir. Öğrencilerimizin vurgu yaptığı değerler ve tekrar edilmiş sayılarının dağılımı:

Ahlak 7, Ahlakî değerler 2, Amel 1, Allah 2, Allah'a karşı kulluk 1, Allah sevgisi 2, Amel 1, Anlayış 2, Anne 1, Baba 1, Bütünleşme 1, Câmi 2, Din 3, Dinî Değerler 4, Dinî Değerlerimiz 3, Dinî görevlerimiz 1, Gü-leryüz 1, Din 1, Dinin koyduğu ilkeler 1, Doğruluk 1, Dostluk 1, Dua 2, Dürüstlük 1, Edeb 1, Evliya sevgisi 1, Ezan 1, Ezana duyulan saygı 1, Ge-lenek 2, Görenek 1, Gü-leryüz 1, Güvenirlilik 1, Güzel ahlak 1, Güzellik 1, Hadis 1, Hayâ(Utanma) 1, Hoşgörü 9, İbadet 5, İbadetler 1, İman 3, İnanç 3, İnsanlık 2, İyi niyet 1, İyilik 4, Kâbe 2, Kardeş 1, Kişiyeye ait değerler 1, Kardeşlik 2, Kur'an 2, Kur'an'a duyulan saygı 1, Kültür 1, Merhamet 2, Millet sevgisi 1, Muâmelât 1, Muhafazakârlık 1, Mürşid ziyareti 1, Namaz 1, Namus 1, Peygamber 1, Peygamber Efendimiz 1, Peygamber sevgisi 1, Samimiyet 3, Saygı 9, Sevgi 13, Sıla-i rahim 1, Sorumluluk 1, Sorumluluk bilinci 1, Sünnet 1, Şefkat 1, Oruç 1, Tefekkür 1, Teslimiyet 1, Tevazu' 1, Tevekkül 1, Ukubât 1, Umutlu olmak 1, Vatan sevgisi 1, Vicdan 2, Yaran-tan'a duyulan sevgi 1, Yardımlaşma 1, Yardımseverlik 3.

2-Ahlak ve Değerler Eğitimi Müfredatında Kutsal Kitaplarda geçen konulardan seçki yapılmalı mıdır? Niçin?

“İnsan yaşamını düzenleyen şeylerin başında geliyor. Ahlak ve değer konusunda tam olarak bilgilenmek istiyorsak neyin, nasıl olduğunu bilmemiz gerekli. En çok geçen konular daha önde tutulabilir. Derse daha yardımcı olur. Derece açısıyla üzerinde durulması gereken, bilinmesi mecbur görünen konular unutulup, giderilmesini engellemek adına yapılmalıdır. Kişilere inandığı dinlerin Ahlaki değerleri öğretilmelidir. Biz sahip olduğumuz değerlerin kutsal kitaplardaki seçkilere bakarak öneminin farkına varabiliriz.”

“Ahlak ve değer gibi hususlarda kutsal kitaplar çokça bahsetmiş ve önem göstermiştir. Allah’ın beyitleri (ayetleri) her konuda yol göstericidir. İnsan hayatını kolaylaştırmak, kullanım kılavuzu olarak benimsemek adına önemli bir noktadır.”

“Peygamberimiz, güzel ahlaki tamamlamak için gelmiş, amacı belli. Onun ahlaki ile ahlaklaşmaya çalışmak gerekir. Peygamberimizin güzel ahlakı Kur’an’dı. Kur’an’dan konu olmayacaksa ne anlamı var?”

Öğrencilerimiz, Ahlak ve Değerler Eğitimi Müfredatının oluşturulmasında kutsal kitaplardan özellikle de Kur’an-ı Kerim’den seçki yapılabileceğine vurgu yapmış, 4 öğrenci soruya cevap vermemiştir.

3-Konfüçyüs, Buda gibi milyonlarca insanı etkilemiş ve öğretileri hâlâ da etkili olan zatların sözlerinden Ahlak ve Değerler Eğitimi’nde yararlanılmalı mıdır? Niçin?

Öğrencilerimize Ahlak ve Değerler Eğitiminde ahlaki öğretileriyle milyonlarca insanı etkilemiş hala da etkilemeye devam eden Konfüçyüs ve Buda gibi dinî liderlerin öğretilerinden yararlanılıp, yararlanılamayacağı ile ilgili görüşlerine başvurduğumuz gençlerin büyük bir kısmı bu gibi liderlerin de öğretilerinden yararlanılabileceğini ifade edip değerlendirmeler yapmışlardır. Bir öğrencimiz: “Kesinlikle hayır.” diyerek bunlardan istifade edilmemesi gerektiğini ifade etmiş, ancak niçin istifade edilmemesi gerektiğine dair bir gerekçe de belirtmemiştir. Başka bir öğrencimiz ise:”Hz. Muhammed’in (s.a.s.) sözleri yeterlidir.” demiş, bir başka öğrencimiz:“Hayır. Peygamberimizin (s.a.s.) bize öğrettikleri yani sünneti zaten hepsinden daha kapsayıcı ve iyidir.” demiş, bir başka öğrencimiz: “Bence yararlanılmamalıdır. Ahlak adı altında kişilere başka dinlerin empoze edildiğini düşünüyorum.” demiş, bir başka öğrencimiz: “Gerek yok. Çünkü biz Pey-

gamberimizin hadislerini bile öğrenirken o kadar hadis senetleri tutuyoruz. Hâlâ O'nun sözlerini şüpheli bulan var. Sonra gidip hiçbir senedi olmayan, doğruluğu kesin olmayan şüpheli o şahısların o sözleri söylediğinin kesin delili yok." demiş, bir başka öğrencimiz de: "İslam bilginlerinin de görüşlerinden de yararlanılmalıdır." demiş, bir başka öğrencimiz: "Tüm insanlara, ulaşılması açısından yararlanılabilir." Bir başka öğrencimiz: "Sadece onlardan yararlanılmamalıdır. Değerlerden bahseden tek o insanlar yoktur. Gazalî gibi düşünürlerden de yararlanılmalıdır. Mevlânâ, Yunus Emre gibi önemli zatlardan da yararlanılmalıdır." Diyerek yorum yapmış, 12 öğrencimiz ise bu soruya cevap vermemiştir.

"İyi bir örnek olması açısından önemlidir. Çünkü toplum içinde yasa-ya örnek olan kişilerdir. İnsanları, iyiliğe, güzelliğe götürecekseler yararlanılmalıdır. Düşünürler, önemli. Topluma mal olmuş insanlar, iyi-kötü yönüyle değerlendirilmeli. Onlar, bu konunun yetkin isimleridir ve pek çok araştırmayı yapmış, bilgiyi çeşitlendirmişlerdir. Bunların peygamber olarak gönderildiği ihtimali kafamda bulunmaktadır."

"Farklı bakış açıları farklı düşünceleri, farklı düşünceler de birbirilerine saygıyı öğretir. Bu insanların doğru düşünceleri de var. Bunlar kullanılabilir. Bizim için kişiler değil, fikirler önemlidir. İnsanlık için birkaç değer yoktur. Birbirleriyle bağlantılı değerler o kadar çok ki bunların bilinmesinde bence sakınca yoktur. Bazı değerler, evrenselidir. İslam bilginlerinin de görüşlerinden de yararlanılmalıdır."

"Bu kişiler kapsayıcı öğretilerde bulunmuşlardır. Bu kişilerden faydalanmamız gerekir. İçlerinden İslâm'a uygun olanlar kullanılabilir. Tutarlı olan her sözden istifade etmek gerekir. Hayata dair söyledikleri kullanılabilir. Önemli düşünürlerdir. Onlar bilgi deryasında yüzen ama hiçbir şey bilmediğini söyleyen alçakgönüllü insanlardır."

"Bir konu hakkında görüş sahibi olmamız için o konuda bu zamana kadar var olan görüşleri bilip onları objektif bir şekilde değerlendirerek algılamamız gerekir. Ahlsız, değersiz bir insanın insan kategorisine almak olanaksızdır. Bunlar ışığında bilgimiz daha da artacaktır. Bu konuda titiz çalışılmalıdır. Bu insanlar, felsefi görüşleriyle toplumları etkilemişlerdir. Ayrıca Ahlak ve Değerler hususunda çok özel öğretileri vardır. Ne ifrattan ne tefritten bakmak lâzım. İttalde bulunduğu müddetçe bilge adamların, sözlerinden yararlanılabilir. Din-i İslam'a karşı herhangi bir tezat yönü yoksa yararlanılmalıdır."

3. 6. Öğrencilerin Eğitim Fakültesi İDKAP Bölümünde Ahlak ve Değerler Eğitiminin Okutulup Okutulmaması Üzerine Önerilerine Yönelik Bulgular

1-Sizce Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü'nde Ahlak ve Değerler Eğitimi Dersi okutulmalı mıdır? Niçin?

“Evet. Tabii olabilir.” “Okutulmalıdır”. Gereklidir.” Kesinlikle. Her açıdan çok gereklidir.” “Tabii ki de okutulmalıdır.” “Her dersin katkısının olduğunu düşünüyorum. Bizim bölümümüzle ilgili ders, konu olduğunu düşünüyorum.” “Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum.” “Bölümümüz buna çok uygundur. Elbette ki okutulmalı.” “Adı üstünde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümünde bu dersin verilmemesi büyük bir eksiklik olurdu.” Peygamber Efendimizin dediği gibi: “*Ben güzel ahlakı tamamlamak için üzere gönderildim.*”² Bu söz söylenmişse bu konuda eğitim elbette almalıyız. Örnek bireyleriz, öğretmenleriz biz. “*Ağaç, yaş iken eğilir.*” Çocuklarına bu eğitimi vermeleri için her anne, babaya da okutulmalıdır.”

“Ahlaki, millî, manevî değerler hakkında bilgi sahibi olmamıza yardımcı olur. Bölüm yönüyle bu derse ihtiyaç var. Bu ders, bir tek bu bölüme değil başka bütün bölümlere de okutulmalıdır. Okudum. Faydasını da aldım. Ahlak ve Değerler Eğitimi, bu bölüm kapsamında kalmasa da okutulmalı. Bütün bölümler, ahlak açısından eğitilmeli. Bu dünyayı kurtarmak, ahireti kurtarmak görevimizdir. Ahlakı bu insanlar toluma dağıtacaktır.”

“Herkesin ahlaki değerlerine saygı açısından önemlidir. Bizim içimizde bile ahlaktan, değerlerden, eğitimden yoksun kişiler var. Çünkü okul hayatında veya ailede bazı konularda değerleri içinde tam oluşturamamıştır. Rahat bir ortamda not kaygısı olmadan ve uygulamaya yönelik olmalıdır. Ben, bu dersi alan biri olarak faydalarının bilincine vardım. Bana çok katkısı oldu.”

Öğrencilerimiz, Ahlak ve Değerler Eğitiminin sadece İDKAB Eğitimi Bölümü öğrencileri için değil Üniversitenin diğer bölümlerinin de bu dersi zorunlu olarak alması ve bu dersin her kademede verilmesinde hem fikirdirler. Okuyanlar da bu dersin faydasını gördüklerini ifade etmişlerdir. Sadece 2 öğrencimiz bu soruya cevap vermemiştir.

² Malik b. Enes, *el-Muvatta*, Husnu'l-Huluk, 8.

2-Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğrencilerinde “Değerler Eğitimi Algısı” adlı projemize katkı olabilecek görüşleriniz var mıdır?

Öğrencilerimizin çoğunluğu bu soruya böyle bir projenin yararlı olabileceğini, bir öğrencimiz ilkokul öğrencilerine ve ailelerine de bu çalışmanın yapılması gerektiğini, bir başka öğrencimiz ise Üniversitemiz genelinde hatta ülkemiz genelinde çeşitli üniversitelere uygulanması gerektiğine inandığını ifade etmiş, bazı öğrenciler soruya: “*Yok, şu an için bir fikrim yok.*” “*Maalesef,*” “*Hayır*” gibiyorum yaparken, 22 öğrencimiz bu soruya cevap vermemeyi tercih etmiş, niçin cevaplamadıkları ile ilgili de bir yorum yapmamışlardır.

Evet olabilir. Okutulmalıdır. Çünkü bizim alanımızın da içinde olduğu bir konudur. Konusu “Gençlik” ile alakalı olabilirse faydalı olabilir. Yani gençlere hitap ederse faydalı olabilir. Önce üzerinde düşünülmelidir. Bu konuda önemli görüşleri ve bilgisi olan kişiler, profesörler getirilerek panel, konferans düzenlenebilir. Birlik beraberliğe vurgu yapılabilir. Dinî, siyâsî görüşü ne olursa olsun birlikte yaşayabileceğimiz vurgulanabilir. Bir düşünce insanları değiştirebilir. Fikri değiştirir. Dünyayı değiştirir. İnsanlar üzerinde deneyler yapılmalı. Örneğin bir koca karısını döverken oradan geçen herhangi bir insanın bu olaya nasıl tepki verdiği gizli kamerayla çekilebilir. Ya da kışın sokakta üşüyen bir çocuğa insanların nasıl davrandığı izlenebilir.

Ahlak ve Değerler Eğitimi bir bölümü değil tüm üniversiteyi kapsamalıdır. Bu dersler hocalara da okutulmalıdır. Değerlerin hatırlatılması adına çevreye örnek olabilecek davranış oluşturulması sağlanmalıdır. Bir şeyler yapmaya çalıştıkça, azmettikçe, düzenlemeye çalıştıkça gelecek nesillerde içimizden gelecektir. Çalışmaktan, öğretmeye çalışmaktan vazgeçmemeliyiz. Öncelikle birbirimize saygı duymayı öğretmeliyiz. Bu projeyi geniş kitlelere ulaştırmak gerekir. Bu çalışma, ilkokul öğrencilerine, ortaokul öğrencilerine, lise öğrencilerine ve ailelerine de yapılmalıdır.

Başarılı bir anket olmuş sadece bizim bölümde yapılmamalı, üniversitenin genelinde yapılabilir. Bunu gereksiz görenlere bir kanıtlayım istiyorum gerekliliğini. Bu proje, üniversitemiz genelinde hatta ülkemiz genelinde çeşitli üniversitelere uygulanmalıdır. Teoride kalmasın, uygulama da yapılırsa daha kalıcı olur. Proje güzeldi fakat bu kadar uzun olması sıkıyor, son sayfalarda cevaplarımı yazıya dökerken fazla özenmediğimi itiraf etmek

istiyorum. Değerlerimizin hatırlatılması açısından teşekkür ederiz. Anket ve proje gerçekten çok güzel. Yeterince başarılı bir proje olmuş. Bu projeye yönelik programlar düzenlenebilir.

Bu değerleri yaşatmalı ve yaşayarak örnek olmalılardır. Hocalarımız, en iyisini bilir ve uygular. Her şeyden önce insan olabilmeyi başarmalıyız. Daha sonra insana insan gibi muamele etmeyi öğretmeliyiz. Sonuçta “Din ve Ahlak” öğretmeni olacaklar. Sevgi, saygı, diğer gâmlük, Allah inancı kesinlikle çocuklara aşılması lazım. Hoşgörü, dostluk, samimiyet gibi değerlerden bahsetmek insanlara fayda sağlayacaktır. Dersler ile sınırlı kalmamalıdır bir kere. Sempozyum, panel, konferans daha çok olmalıdır. Bu olgu derslerin, önüne yerleştirilmelidir.

3-“Değerler Eğitimi Algısı” projesinin Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümüne kazandırabileceği + değerler neler olabilir?

Ahlak 1, Allah Sevgisi 1, Anlayış 1, Barış 1, Birlik-beraberlik 1, Cömertlik 1, Daha bilinçli olmak 1, Değerlerin ne olduğunu anlamak 1, Dürüstlük 1, Edep Ya Hû 1, Hoşgörü 4, Hoşgörülü olmak 1, Kardeşlik 2, Peygamber Sevgisi 1, Samimiyet 1, Saygı 4, Sevgi 1, Sorumluluk 1, Yardımseverlik 1.

“İnsan davranışlarını olumlu yönde geliştirebileceğini düşünüyorum. Çünkü biz gelecek nesle birer rol model olacağız. Bu nedenle de kendi davranışlarımızı, ahlakımızı güzelleştirmeliyiz. Bu algının da buna katkı sağlayacağını düşünüyorum. En başta insana verilen değer hatırlanır. Gerisi de Allah’ın izniyle gelir inşallah. Genel ahlak değerleri anlaşılır. Hadislerin ve Kur’an’ın daha net anlaşılmasıdır. Ahlak ve değerler hakkında bilgimizi artırmaktır. Ahlakın önemini kazandırır. Değerlerin farkına varılmasına katkıda bulunur. Biz de bir öngörü oluşturur. Düşüncelerimizin daha da derinleşmesine olanak sağlar. Topluma saygıyı, hoşgörüyü, hassasiyeti kazandırması açısından önemlidir. Birbirimize karşı daha hoşgörülü olmamıza etkili olabilir. Toplumumuza gittikçe yok olan saygı-sevgi geliştirmemizi sağlayabilir.”

“Farkındalık, oluşturabilir. Farkındalık kazanmakta bir değer olabilir. Ahlak, vicdan olarak zirve nesiller yetiştirmeye (vesile olabilir.) Bazı değerlerin farkına varmaya katkı sağlar. Kişiler, ahlak eğitimiyle diğer bireylere, çocuklara insanı insan yapan değerleri aktarabileceklerdir. Öğrencilerin ahlaki değerler noktasında olumlu katkıları büyüktür. Ahlak ve Değerler Eğitiminin önemini vurgulayan bir projedir. Derste gördüğüm bilgilerimi

yazıya dökmeme vesile oldu ve tekrar hatırlattı. Değerlerimize daha çok düşüyoruz. Böyle bir projenin olması çok şey kazandıracaktır. İnsanlara bu değerlerin aktarılması, duyurulması adına gerçekten iyi bir şeyler kazandıracığı, olumlu katkılar sağlayacağı kesindir.”

“Düşüncelerini ifade etmek, insanları daha iyi anlamak, öğrencilerin geleceği için + bir program olur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olması sebebiyle ilerde mesleğinde de bu üniversitenin öğrencilerine katkı sağlayacaktır. Ahlakı ne kadar iyi kavrayabilirsek öğretmen olduğumuzda o küçük beyinlere daha iyi naklederiz. Toplumda daha saygın bir yere sahip oluruz. Evvela Peygamberimize layık bir ümmet olmuş oluruz.”

Öğrencilerimize “Değerler Eğitimi Algısı” projemizin Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümüne kazandırabileceği + değerler neler olabilir? Sorusuna büyük çoğunluğu olumlu bir katkı yapacağını ve projemizin bölüme kazandırabileceği en çok vurguladıkları Hoggörü 4, Saygı 4, Kardeşlik 2+ değerler yanında, 19+ değere vurgu yapmışlar, vurgu yaptıkları bu + değerler ve tekrar edilmiş sayıları aşağıdaki sıralandığı şekilde tespit edilmiş, 1 öğrencimiz: “*Bilmiyorum.*” cevabı verirken, 14 öğrencimiz ise cevap vermemiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğrencilerinde Ahlak ve Değerler Eğitimi Algısı adı altında gerçekleştirdiğimiz araştırmamıza 3. sınıflardan % 100 4. sınıflardan % 88 katılım sağlanmıştır ki bu da araştırmamızın başarısını gösteren bir ölçü olarak değerlendirilebilir. Hem 3. sınıf hem de 4. sınıf öğrencileri araştırmamızdaki sorulara içtenlikle cevap vermiş ve eleştirilerini rahatça yapma imkânı bulmuşlardır.

Ahlak ve Değerler Eğitimi dersi almayan 3. sınıflarda Ahlak ve Değerler Eğitimi öne çıkan değerlere 4. sınıflarda da vurgu yapıldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmamızın sonucunda genel olarak şu tespitler ve öneriler yapılmıştır.

1- Ahlak ve Değerler Eğitimi, insanlığın var oluşundan bugüne yapılmıştır ancak Brahma Kumaris, Ahlak ve Değerler Eğitimi sistematik hale getirmiş ve farkındalık oluşturması açısından Ahlak ve Değerler Eğitiminde önemli bir yere sahiptir.

2- Öğrenciler genelde ahlak, din, dinî değerlerimiz, hoşgörü, millet, saygı, sevgi, vatan, bayrak gibi genelde aynı millî ve manevî değerlere vurgu yapmışlardır. Bu açıdan bu kavramların hem fert hem de toplumun dinamikleri açısından değerleri bir kez daha ortaya çıkmıştır.

3- Ahlak ve Değerler Eğitimi sadece üniversitede değil ilk ve ortaöğretimde de okutulmasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Üniversitemizin diğer bölümlerinde okuyan öğrencilerde devamı zorunlu Ahlak ve Değerler Eğitimi alması istenebilir.

4- Ahlak ve Değerler Eğitimi alan öğrencilerin yanında öğretim üyeleri içinde öğrencilere sundukları hizmetlere yansımaları için Ahlak ve Değerler eğitiminin yapılması gerektiği teklifi de göz ardı edilmemelidir. Kurumların göreve başlayan memurlarına Etik Sözleşmesi imzalatması da bu değerlerin memurların muhataplarına sundukları hizmetler açısından önemini yansıtmaktadır.

5- Ahlak ve Değerler Eğitimi'nde hedefler ve kazanımlar müfredatta doğru tespit edilmeli ve bu müfredat doğrultusunda eğitim ve öğretim gerçekleştirildiğinde Ahlak ve Değerler Eğitimi'nin ülkemizin ve dünyanın düzeninde etkin rol oynamaması için hiçbir sebep yoktur.

6- Bu anket, sadece İDKAB bölümüne değil diğer fakültelerde hatta bazı üniversitelerde de uygulanabilir.

KAYNAKÇA

BEKTAŞ, M. - KARADAĞ, B., "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımlaşma Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi", **Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8 (8), 2013.

CİHAN, N., "Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış", **Electronic TurkishStudies**, 9 (2), 2014.

ÇİLELİ, M., "Change in Value Orientations of Turkish Youth From 1989 to 1995", **The Journal of Psychology**, 134 (3), 2000.

YALAR, T., **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme, Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 2010.

ANA DİLİ EĞİTİMİNDE DUYGUSAL OKURYAZARLIK

Aziz KILINÇ*
Mazhar BAL**

ÖZET

Olumlu bir sınıf ortamının, derslere karşı tutumu ve başarıyı arttırdığı bilinen bir gerçektir. Olumlu sınıf ortamında, sadece sınıfın ya da okulların fiziksel koşullarının yeterli olmadığı; bu noktada öğretmenlerin ve öğrencilerin de önemli birer değişken olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin, olumlu bir sınıf ortamı için belli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu noktada 21. yüzyıl becerilerinden olan “*Duygusal Okuryazarlık*” becerisi devreye girmektedir. Duygusal okuryazarlık, bireyin kendisinin ya da bir başkasının duygularını sağlıklı bir şekilde anlayabilme, bu duygulara karşılık verebilme ve tanımlayabilme becerisidir (Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, 2009). Bu beceriyi ilk defa ortaya atan ve üzerine önemli çalışmalar yapan Steiner (2003)’e göre, duygusal okuryazarlık, duygular ve onların sebepleri hakkında farkındalık sahibi olmayı, empatik sezgi kapasitesinin geliştirilmesini, duygusal hatalardan kaynaklanan kusurlar için özür dilemeyi içine alan geniş kapsamlı bir beceridir (Steiner, 2003). Gillum (2010)’a göre duygusal okuryazarlık ise, öğrencilerin derslere karşı başarısında önemli bir yere sahiptir.

Araştırmanın nicel kısmı için evrenini, Çanakkale il merkezinde yer alan ortaokul dördüncü sınıf öğrencileri; örneklemini ise Çanakkale il merkezinde yer alan bir okuldaki ortaokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel kısmı için örneklemini, aynı örneklem grubu içerisinde ölçüt örnekleme doğrultusunda seçilen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, karma yöntem araştırmalarından *açımlayıcı sıralı desene* göre tasarlanmıştır. Açımlayıcı sıralı desen, nicel verilerle başlayıp, araştır-

* Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akilinc@comu.edu.tr

** Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, balmazhar@gmail.com

manın amacına göre nitel verilerle çalışmanın derinlemesine ele alınmasına dayanan bir karma yöntemdir (Creswell ve Clark, 2014). Veri toplama tekniği olarak, nicel kısmı için Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (Palancı, Kandemir, DüNDAR ve Özpolat, 2014); nitel kısmı için ise görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları sonucunda, Türkçe eğitimi dersleriyle duygusal okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Nitel bulgularına göre ise öğrencilerin çoğunluğu, Türkçe eğitimi dersleriyle duygusal okuryazarlık becerileri arasında yakın bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ana Dili Eğitimi, Duygusal Okuryazarlık, Öz Farkındalık, Öz Düzenleme, Sosyal Beceri.

EMOTIONAL LITERACY IN MOTHER TONGUE EDUCATION

ABSTRACT

It is a known fact that a positive classroom atmosphere increases the success and the attitude towards lessons. It is thought that school's or classroom's physical conditions are not enough herein teachers and students are thought as a crucial factor in a positive classroom atmosphere. For a positive classroom atmosphere, especially students have to have certain skills. At this point "*Emotional Literacy*" which is 21st century's skill steps in. Emotional literacy is the skill of being able to understand individual's own or another's feelings healthfully and also respond and define these feelings (Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, 2009). According to Steiner, who claims that skill firstly and studies on it (2003), emotional literacy is a wide-ranging skill including being aware of emotions and causes of emotions, developing the empathic intuition capacity, apologizing for faults that occur because of emotional mistakes. According to Gillum (2003), emotional literacy has a significant role in success of students.

The aim of the study is the relation between emotional literacy and mother tongue education. The study consist of the population of the study for quantitative part of the study, fourth-grade students in the secondary school located in Çanakkale city center; and the sample of the study, fourth-grade students in a school located in the city of Çanakkale. The sample of the study for the qualitative part is 30 students who are selected through criterion sampling among the same sample group. The study was designed according to *exploratory sequential pattern* which is one of mixed methods. Exploratory sequential pattern is a hybrid method starting with quantitative data, based on researching in-depth qualitative data according to the purpose of the research (Creswell and Clark, 2014). As data collection technique, Emotional Literacy Scale for the quantitative part (Palancı, Kandemir, Dundar and Özpolat, 2014); and for the qualitative part the interview technique were used. As a result of the quantitative findings of the study showed no significant difference between emotional literacy skills and the Turkish education classes. According to qualitative findings of the study, the majority of high school students stated that there was a close relationship between emotional literacy skills and the Turkish education classes.

Key Words: Mother Tongue Education, Emotional Literacy, Self-awareness, Self-regulation, Social Skills.

GİRİŞ

Okuryazarlık, zaman içerisinde anlam farklılığına uğramış bir kavramdır. 20. yüzyıla kadar okuryazarlık kavramı daha çok okuma ve yazmadan kısıtlı bir alan olarak görülüyordu (Venezky, 1995; akt: Cooper, n.d.; UNESCO, 1958; akt. Driscoll, 2008). Oysa okuryazarlık sadece okuma yazmadan ibaret bir beceri değildir. Günümüz toplumunda yetkin bir birey olmayı sağlayan okuryazarlık (Nair, Norman, Tucker ve Burkert, 2012), hem yazılı dile hem konuşma diline hem de filmler, televizyonlar, reklamlar, görsel tasarımlar gibi bir çok görsel ve işitsel metne hakim olan birey özelliklerini karşılamaktadır (NCTE/IRA,1996; akt: Otto, 2008). Fakat okuryazarlığı en iyi karşılayan tanımın, okur- metin arasındaki etkileşim sırasında, ön bilgiler yoluyla yeni bilgilere ulaşma süreci (Machado, 2003) olduğu söylenebilir.

20. yüzyılla birlikte okuryazarlık kavramı, kültürel okuryazarlıktan bilgisayar kullanım becerilerine kadar hitap eden geniş kapsamlı bir hal almıştır (Newman ve Beverstock, 1990). Dolayısıyla bu geniş kapsamlı durum, onu kendi içerisinde türlere ayırmıştır. Okuryazarlığın türlerinden biri de duygusal okuryazarlıktır (Shahid, 2011).

21. yüzyıl becerileri arasında yer alan duygusal okuryazarlık, bireyin kendisinin ya da bir başkasının duygularını sağlıklı bir şekilde anlayabilme, bu duygulara karşılık verebilme ve tanımlayabilme becerisidir (Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, 2009). Duygusal okuryazarlık terimini, ilk kez 1979 yılında alkol bağımlılığı ile mücadele edenlerin duygu durumları üzerine tezini yazan Steiner tarafından kullanılmıştır (Dresser, 2014). Steiner (2003)'e göre, duygusal okuryazarlık, duygular ve onların sebepleri hakkında farkındalık sahibi olmayı, empatik sezgi kapasitesinin geliştirilmesini, duygusal hatalardan kaynaklanan kusurlar için özür dilemeyi içine alan geniş kapsamlı bir beceridir. Empatik düşünme ile yakından bağlantılı olduğu düşünülen bu okuryazarlık türü üzerine değişik açıklamalar yapılmıştır:

- Duygusal okuryazarlık üç özellik üzerine kurulmuştur; etkili iletişim becerisi, duygu durumlarını anlama ve yönetebilme, içsel bir güç geliştirme (Romaniello, 2014).
- Prindle (2014)'ye göre duygusal okuryazarlık, kendisinin ya da bir başkasının duygularını nasıl ayırt edeceğini ve kullanacağını öğrenmektir.

- Duygusal okuryazarlık, öğretme stilleri ve öğrenme çevresiyle ilgili eğitsel bir yaklaşımdır. Bu beceri sayesinde öğrenciler, toplumun birer parçası haline gelebilir (Bruce, 2010).
- Cole, Daniels ve Visser (2012)'e göre duygusal okuryazarlık, hem çocukların hem de çocukların öğretmenlerinin, ailelerinin, bakanlıklarının ruh sağlığı ile yakından ilişkili bir beceridir.

Açıklamalardan hareketle duygusal okuryazarlığın, sonradan geliştirilebilen ve çocuğun yaşamının tümünü etkileyen bir beceri olduğu söylenebilir.

Problem Durumu

Sürekli gelişmekte olan ve gitgide değişen dünyaya uyum sağlama mücadelesi veren toplumumuzda değişim ve dönüşümler görülmektedir. Bu bağlamda; öğrencilerimizden beklenen durum, hem gelecek vadeden bir vatandaş hem de kendini gerçekleştirmiş bir birey olmasıdır ki eğitimin hammaddesi oluşabilsin (Özden, 2005). Bildiğimiz üzere, bireyin kendini tanıması, sosyal farkındalığı, motivasyonu, öz-kontrolü ve çevre ilişkilerindeki başarısı almış olduğu eğitimin kalitesi ile doğru orantılıdır.

Türk eğitim sistemine hakim olan davranışçı eğitim anlayışı, yakın bir zamana kadar öğrenciyi kontrol edilebilecek ve şekillendirilebilecek birer mekanizma olarak görmekteydi (Çelik, 2007). Bu sebeple, ezberci bir yapı taşınması testlerdeki başarı oranına odaklanmıştı (Gediklioğlu, 2005). Akademik başarının bireyin hayatta başarılı olduğu anlamına gelmediği son yıllarda anlaşılmıştır (Tufan, 2011). Öğrenciye bilgi yüklemek için eğitim verilir zihniyeti (Özden, 2005) ile öğrencinin düşüncelerinin ve duygusal özelliklerinin geri plana atıldığı anlaşılmış ve bu durumun bir sonucu olarak, çevreye duyarsız hatta zarar veren ve motivasyonu çok düşük bireylerin gittikçe fazlaştığı görülmüştür (Haskan ve Yıldırım, 2012).

Duygusal okuryazarlığın, uluslararası alan yazında ortaya atılmış, mevcut problemlerin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesini sağlayacak kavramlardan biri olduğu bilinmektedir. Duygulara uygun ifade karşılığını bulmakta zorluklar yaşadığını vurgulayan duygusal okuryazarlık becerisinin, eğitimde, duygusal ve davranışsal becerilerin toplamını ifade ettiği düşünülmektedir. Öğrencilerin kendilerini bilişsel açıdan olduğu kadar duyuşsal açıdan da geliştirebilmelerini destekleyen zenginleştirilmiş bir eğitim programına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu eğitim programının, bireylerin duygu ve duyuşsal özelliklerini gözlemlemek ve bunları doğru yer

ve zamanda harekete geçirebilmelerine olanak sağlayacağı beklenmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında ve duygusal okuryazarlığın sağlayacağı olumlu özellikler hesap edildiğinde, ülkemizde duygusal okuryazarlık becerisini geliştirecek, destekleyecek herhangi bir yapılandırma olmadığı söylenebilir. Ayrıca konu ile ilgili yerel alan yazında çok az çalışmaya rastlanması büyük bir eksikliğin olduğunu açıkça göstermektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, duygusal okuryazarlık becerisi ile ana dili eğitimi dersi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Çalışmanın nicel kısmı için araştırma soruları:

1. Duygusal okuryazarlık becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Duygusal okuryazarlık becerileri ile ana dili eğitimini derslerindeki başarı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Duygusal okuryazarlık becerileri ile temel dil becerileri gelişmişliği arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışmanın nitel kısmı için araştırma soruları:

1. Sosyal beceriler geliştirmede, Türkçe dersleri başarısının etkisi üzerine öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Temel dil becerileri ve duygusal okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki üzerine öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma karma yöntem kullanılarak desenlenmiştir. Ortaokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada açımlayıcı desen kullanılmıştır. Açımlayıcı desen, araştırmacı öncelikle nicel verileri toplayıp ardından nicel veriler doğrultusunda nitel kısmını planladığı bir karma desendir (Creswell, 2013); ayrıca araştırmacı için aynı anda hem nitel hem nicel verilerin toplanmasında zaman olarak pratiklik sağladığı için ekonomiktir (Creswell ve Clark, 2014). Bu çalışmada da nicel yöntemlerle elde edilen genele yönelik bilgilerin, nitel desenle derinlemesine analizini sağlamak amacıyla açımlayıcı desen seçilmiştir.

Evren, Örneklem, Çalışmanın Katılımcıları

Çalışmanın evrenini Çanakkale il merkezinde yer alan ortaokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninde yer alan her bir birime ulaşmanın zaman ve maliyet açısından mümkün olmadığı göz önünde bulundurularak 190 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Örneklemde (nicel kısmında) 94 kız, 96 erkek öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın nitel kısmı için çalışma grubunu, nicel kısmın örnekleminde ölçüt örneklem doğrultusunda seçilen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 15 tanesinin Türkçe dersi notu 3 ve 3'ün altında; 15 tanesinin ise 3'ün üzerindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama tekniği olarak, nicel kısmı için Palancı ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Nitel kısmı için ise, çalışma grubuna araştırmanın problem cümleleri doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmı için elde edilen verilerin analiz edilmeden önce incelenmiştir. Öğrencilerden elde edilen 190 formun 9 tanesi öğrencilerin bağımsız değişkenlerin dikkate alınmadığından, dikkatsiz doldurulduğu ve soruları okumadan işaretlediği düşünülerek analiz dışı bırakılmıştır. Daha sonra tüm veriler SPSS 21 Paket Programına girilmiştir. Veriler girildikten sonra, veriler girilirken hatalı bir değerlerin girilip girilmediği kontrol edilmiştir. Daha sonra, verilerin normal dağılıp dağılmadığına dair analizler yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, uç değerler atılmıştır. Geriye 127 adet veri kalmıştır. Kalan verilerin, Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin alt becerilerini oluşturan öz düzenleme, "Faktör1"; duygusal farkındalık, "Faktör2"; sosyal beceri ise "Faktör3" olarak toplam değerleri ayrı ayrı alınmıştır.

Daha sonraki aşamada araştırma sorularının çözümlenmesi bağlamında yararlanılan istatistiksel hesaplamalar şu şekildedir:

- Birinci araştırma sorusunun çözümlenmesinde, araştırmaya katılan tüm ortaöğretim öğrencilerinin genel durumunu betimlemek amacıyla frekans ve yüzde hesaplamasından yararlanılmıştır. Birinci alt amaçta, bağımlı ve bağımsız değişkenin her düzeyi için normallik kontrolü yapılmıştır. Öz düzenleme ve duygusal farkındalık becerile-

ri kız ve erkeklerde normal dağılım göstermiştir. Sosyal beceri açısından erkeklerde normal dağılım görülürken; kızlarda normal dağılım görülmemiştir.

Tablo 1. *Testin normalliğine ilişkin veriler*

		X	Medyan	Çarpıklık
Öz düzenleme	Kız	54.8	57.00	-1.00
	Erkek	52.81	54.00	-.580
Duygusal farkındalık	Kız	44.55	45.00	-.695
	Erkek	41.65	44.00	-1.00
Sosyal beceri	Kız	45.52	47.00	-1.196
	Erkek	43.88	44.50	-.670

- Tablo 1’de normallik dağılımdan da anlaşıldığı üzere, öz düzenleme ve duygusal farkındalık becerileri için parametrik istatistiklerden bağımsız örneklem t- testinden (Independent Samples T-Test) yararlanılmıştır. Sosyal beceri, normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U-Testinden yararlanılmıştır.
- İkinci alt amaç için, araştırmanın örneklemini Türkçe dersi notu 3 olanlar ve 5 olanlar şeklinde iki ayrı kategoride ele alınmıştır. Bunun için de Türkçe notu, 1,2 ve 3 olanlar “3” notu altında; 4 ve 5 olanlar ise “5” notu altında toplanmıştır. 3 kategorisinde yer alan örneklem sayısı ($N=26$) olduğu için parametrik olmayan istatistiksel testlerden Mann Whitney U-Testinden yararlanılmıştır.
- Araştırmanın üçüncü alt amacında, temel dil becerilerinin gelişmişliği açısından, öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal becerinin her bir düzeyinde kişi sayısı az olduğundan parametrik olmayan istatistiksel testlerden Kruskal Wallis H-Testi (Kruskal Wallis H-Test for Independent Samples)’nden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis H-Testi ikiden fazla değişken olduğu durumlarda yararlanılan bir istatistiksel testtir (Büyüköztürk, 2014). Üçüncü alt amaç, dört bağımsız değişkenden oluşmaktadır.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Berelson (1952) içerik analizi tekniğini, iletişimin yazılı veya açık içeriğinin objektif, sistematik ve sayısal verilerle tanımlarını yapan bir araştırma tekniği

olarak tanımlamıştır. Robert ve Bouillaget (1995) ise içerik analizinin, metinlerin derinlemesine ele alınarak, onların temel öğelerini sınıflandırmak ve yorumlamak için kullanılan sistematik bir teknik olduğunu ifade etmiştir (akt: Bilgin, 2014). Analiz süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013):

- **Verilerin Kodlanması:** Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerden toplanan verilerdeki kavramlar belirlenmiştir. Tespit edilen kavramlar anlamlı birimler haline getirilmiş ve sınıflandırılmış.
- **Temaların Bulunması:** İçerik çözümlemesinin önemli bir aşaması da verilerin sınıflandırılacağı temaları belirlemektir. Bu aşamada, bir önceki aşamada belirlenen kavramlar “*konu*” bakımından incelenmiştir. Bu aşamada, elde edilen kodlar ilişkilendirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda her bir kod anlam bakımından birbiriyle ilişkilendirilerek alt temalar oluşturulmuştur.
- **Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi:** Bu aşamada toplanan veriler düzenlenmiş ve okurun anlayabileceği şekilde tanımlanmıştır. Veriler görüş ve yorumlar sunulmadan elde edildiği şekilde rapor edilmiştir.
- Son kısım ise verilerin yorumlanmasıdır. Bu kısım bir sonraki bölümde ayrı bir başlık halinde detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde toplanan verilerden elde edilen analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara araştırma kapsam ve alt amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

1.1. Duygusal Okuryazarlık Becerileri ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Tablo 2’de öz düzenleme ve duygusal farkındalık becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişki gösterilmiştir.

Tablo 2. Öz Düzenleme ve Duygusal Farkındalık Becerilerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	t	sd	p	
Öz düzenleme	Kız	65	54.80	1.43	125	.156
	Erkek	62	52.81			
Duygusal farkındalık	Kız	65	44.55	2.80	4.43	.006
	Erkek	62	41.65			

Tablo 2'ye göre öz düzenleme becerisi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(125)=1.43$, $p > .05$. Duygusal farkındalık becerisinin cinsiyete göre dağılımında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür, $t(125)=2.80$, $p > .05$. Sosyal beceri ve cinsiyet arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Sosyal Becerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	65	67.06	4359.00	1816	.336
Erkek	62	60.79	3769.00		

Tablo 3'e bakıldığında, Mann Whitney U-Testne göre sosyal beceri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

1.2. Duygusal Okuryazarlık Becerileri ile Türkçe Derslerindeki Başarı Arasındaki İlişki

Bu bölümde, duygusal okuryazarlık becerileri ile Türkçe eğitimi derslerindeki başarı arasındaki ilişkiye dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. *Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Ana Dili Eğitimini Derslerindeki Başarı Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Öz düzenleme	3	26	39.29	1021.50	670.50	.000
	5	101	70.36	7106.50		
Duygusal okuryazarlık	3	26	42.83	1113.50	762.50	.001
	5	101	69.45	7014.50		
Sosyal beceri	3	26	53.67	1395.50	1044.50	.108
	5	101	66.66	6732.50		

Tablo 4'den de anlaşılacağı üzere, öz düzenleme becerisi ile ana dili eğitimi derslerindeki başarı arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür, $U=670.50$, $p < .05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 5 kategorisinde yer alan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin 3 kategorisinde yer alanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, ana dili eğitimi derslerinde yüksek başarı gösteren öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu gösterir. Benzer şekilde, duygusal farkındalık becerisi ile ana dili eğitimi derslerindeki başarı arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür, $U=670.50$, $p < .05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 5 kategorisinde yer alan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin 3 kategorisinde yer alanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, ana dili eğitimi derslerinde yüksek başarı gösteren öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu gösterir.

Tablo 4'e bakıldığında, sosyal beceri ve ana dili eğitimi derslerindeki başarı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, $U=1044.50$, $P > .05$.

1.3. Duygusal Okuryazarlık Becerileri ile Temel Dil Becerileri Gelişmişliği Arasındaki İlişki

Bu bölümde, duygusal okuryazarlık becerileri ile temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. *Duygusal Okuryazarlık Becerileri ile Temel Dil Becerileri Gelişmişliği Arasındaki İlişki Açısından Kruskal Wallis H-Testi Sonucu*

Duygusal Okuryazarlık	Dil Becerisi	N	Sıra Ortalamaları	sd	X ²	p
Öz düzenleme	Okuma	32	64.98	3	.94	.82
	Dinleme	39	66.88			
	Konuşma	32	64.13			
	Yazma	24	57.83			
Duygusal farkındalık	Okuma	32	62.53	3	.38	.94
	Dinleme	39	65.46			
	Konuşma	32	66.02			
	Yazma	24	60.90			
Sosyal beceri	Okuma	32	59.20	3	2.69	.44
	Dinleme	39	63.85			
	Konuşma	32	72.58			
	Yazma	24	59.21			

Tablo 5'te de görüldüğü üzere, analiz sonuçları, duygusal okuryazarlık becerisi ile temel dil becerilerinin gelişmişliği arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, X² (sd=3, N=127) = .94, .38, .2.69, p>.05.

2. Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölüm, nitel kısma ait olan araştırma soruları doğrultusunda iki başlık altında ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilere ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Becerileri Geliştirmede, Türkçe Dersleri Başarısının Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri

Türkçe dersi notu 3 ve altında olan öğrencilerin görüşleri Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. *Sosyal Beceri ve Türkçe Ders Notu İlişkisi*

		Kız (f)	Erkek (f)
Var	Müfredat	2	6
	Dil Becerisi	1	4
	Yaşamla Bağlantılılık	1	
Yok	Değişmezlik		1

Tablo 6'ya bakıldığında, öğrencilerin, sosyal beceriler üzerinde Türkçe dersi başarısının etkili olduğunu düşündükleri görülecektir. Sadece 1 öğrenci bu iki durum arasında bir ilişki olmadığını ifade etmiştir.

Türkçe dersi notu 3'ün üzerinde olan öğrencilerin görüşleri Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. *Sosyal Beceri ve Türkçe Ders Notu İlişkisi*

		Kız (f)	Erkek (f)
Var	Müfredat	5	2
	Beceriye Dönüklük		1
	Yaşamla Bağlantılılık	1	
Yok	Ezberci Eğitim	4	2
	Bireysel Farklılıklar	1	

Tablo 7'de de görüldüğü üzere, Türkçe dersi notu 3'ün üzerinde olan öğrenciler, sosyal beceri ile Türkçe dersi arasındaki ilişki konusunda, 3 ve 3'ün altında olan öğrencilere göre daha fazla olumsuz görüş öne sürmüşlerdir.

2.2. Temel Dil Becerileri ve Duygusal Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde, duygusal okuryazarlığın üç beceri alanı olan öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceriye dair öğrenci görüşleri sunulmuştur. Tablo 8'de Türkçe dersi notu 3 ve 3'ün altında olan öğrencilerinin öz düzenleme becerisiyle temel dil becerileri arasındaki ilişkiye dair görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 8. *Temel Dil Becerileri ve Öz Düzenleme Becerisi İlişkisi*

		Kız (f)	Erkek (f)
Var	Doğrudan ilişki	3	9
	Dil becerilerini geliştirme		1
	Öğrenmenin olumlu etkilenmesi	1	
	Geridönüt		1

Tablo 8'e göre, ders notu 3 ve 3'ün altında olan öğrenciler, temel dil becerileri ile öz düzenleme becerisi arasında özellikle doğrudan bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, bu öğrencilerin hiçbiri temel dil becerileri ile öz düzenleme becerisi arasında ilişki olmadığını söylememiştir.

Türkçe dersi notu 3'ün üzerinde olan öğrencilerin öz düzenleme becerisiyle temel dil becerileri arasındaki ilişkiye dair görüşlerine Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. *Temel Dil Becerileri ve Öz Düzenleme Becerisi İlişkisi*

		Kız (f)	Erkek (f)
Var	Doğrudan İlişki	6	
	Karşılıklı Etkileşim	1	1
	Kontrol Mekanizması		1
	Becerileri Geliştiricilik	2	
	Geridönüt	1	
Yok	Dil Becerilerinin Yaşamdan Kopukluğu	1	1
	İlişkisizlik		1

Tablo 9'a göre, 3 ün üzerinde Türkçe ders notu olan öğrencilerin çoğunluğu temel dil becerileri ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiye yönelik "doğrudan bir ilişki vardır" cevabını vermişlerdir. Fakat hiç ilişki olmadığına dair görüşlere de rastlanılmıştır. Bu bakımdan, 3 ve 3'ün altında ders notu olan öğrencilerden ayrılmaktadırlar; çünkü 3 ve 3'ün altında olan öğrencilerden toplanan verilere bakıldığında hiçbirinin olumsuz bir görüşten bahsetmediği görülmüştür.

Duygusal farkındalık becerisinin, temel dil becerileriyle ilişkisine dair 3 ve 3'ün altında Türkçe notu olan öğrencilerin görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Temel Dil Becerileri ve Duygusal Farkındalık Becerisi İlişkisi*

		Kız (f)	Erkek (f)
Var	Empati	1	7
	İfade Etme	1	2
	Dolaylı Yaşantı		1
	Kendinin Farkına Varma	1	
	Karşılıklı Etkileşim		1
	Metinden Etkilenme	1	

Tablo 10'dan anlaşılacağı üzere, 3 ve 3'ün altında Türkçe dersi notu olan öğrencilerin, temel dil becerileri ile duygusal farkındalık becerisi arasında yakın bir ilişki gördükleri söylenebilir. Özellikle empati kurmayı, temel dil becerileri ile duygusal farkındalık becerisi arasında bir köprü olara gördükleri düşünülmektedir.

Türkçe dersi notu 3'ün üzerinde olan öğrencilerin temel dil beceri ile duygusal farkındalık becerisi arasındaki ilişkiye dair görüşleri aşağıda yer alan Tablo 11'de görüldüğü üzeredir.

Tablo 11. *Temel Dil Becerileri ve Duygusal Farkındalık Becerisi İlişkisi*

		Kız (f)	Erkek (f)
Var	İfade Etme	3	1
	Anlama ve Anlatma	1	
	Becerilerin Duygulara Yönelik Olması	1	
	Empati	1	1
	Bireysel Farkındalık	1	
Yok	İlişkisizlik	3	2
	Becerilerin Kendini İfade Etmeyi Engellemesi	1	

Tablo 11'e bakıldığında, 3 ve üzeri başarı notuna sahip öğrenciler, temel dil becerileri ile duygusal farkındalık becerisini büyük çoğunlukla bağlantılı bulmaktadır. Bununla birlikte, temel dil becerileriyle duygusal farkındalık becerisi arasında, bir ilişkisizlik ve ifadeyi kısıtlama gibi nedenlerden dolayı bir ilişkisizlik olduğu da görüşler arasında yer almaktadır.

Temel dil becerileri ile sosyal beceri arasındaki ilişkiye dair 3 ve 3'ün altında notu olan öğrenci görüşlerine Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. *Temel Dil Becerileri ve Sosyal Beceri Arasındaki İlişki*

		Kız (f)	Erkek (f)
Var	İletişim Becerileri Gelişir	2	9
	Dil Becerileri Gelişir	2	1
Yok	İlişkisizlik		1

3 ve 3'ün altında Türkçe notu olan öğrencilerin Tablo 12'deki görüşlerine bakıldığında, sadece bir öğrencinin ilişki olmadığını ifade ettiği görülmüştür. Öte yandan diğer öğrencilerin, aralarında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin temel dil becerileri ve iletişim becerilerinin gelişimi konusunda olumlu etkiye sahip olduğunu belirttikleri görülmektedir.

3'ün üzerine Türkçe ders notu olan öğrencilerin temel dil becerileri ve sosyal beceri arasındaki ilişkiye dair görüşleri, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13. *Temel Dil Becerileri ve Sosyal Beceri Arasındaki İlişki*

		Kız (f)	Erkek (f)
Var	İletişim Becerilerini Geliştirir	7	1
	Dil Becerilerini Geliştirir	1	2
	Farkındalık Sağlar		1
Yok	Öğretmen Yetersizliği	1	
	Öğretim Yöntemi	1	

Tablo 13'e göre, 3'ün üzerinde başarı notuna sahip öğrencilerin çoğu, temel dil becerileri ile sosyal beceri arasında ilişki olduğunu ifade etseler de

2 öğrenci bu ilişkiyi reddetmiştir. Buna dayanak olarak da öğretmen yetersizliklerini ve öğretim yöntemi eksikliklerini öne sürdükleri görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın başlangıcı olan nicel kısım ile ilgili bulgulara bakıldığında, sosyal beceri ile Türkçe dersleri arasında, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ölçek ile elde edilen bu bulgunun tam nedeni ve netliğinin saptanması amacıyla yararlanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilere bakıldığında, 3 ve 3'ün altında Türkçe notuna sahip öğrencilerin 1 tanesi dışında hepsinin, yakından ilişkili olduğunu ve birbirlerini desteklediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öte yandan, 3'ün üzerinde Türkçe dersi notu olan öğrenciler, yarısına yakınının Türkçe dersi başarısı ile sosyal beceri arasında hiçbir ilişki olmadığını söylemişlerdir. Fakat her iki kategorideki öğrencilere bakıldığında, çoğunluğun, Türkçe derslerindeki başarı ile sosyal beceri arasında yakın bir ilişki olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu durum, araştırmanın nicel bulguları ile çatışmaktadır.

Çalışmanın, nicel verilerine dair bulgulara bakıldığında, temel dil becerileri ile duygusal okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı durumun, nitel verilere dair bulgularına bakıldığında, her ne kadar özellikle başarı seviyesi 3'ün üzerinde olan öğrencilerden, temel dil becerileri ile duygusal okuryazarlık becerileri arasında ilişki olmadığını belirtenler olsa da; bu sayı çok fazla değildir. Bu bakımdan da nitel veriler, nicel verilere dair bulgularla zıtlık göstermektedir.

Araştırma sonucunda, nicel verilerle elde edilen sonuçların, bazı konularda yetersiz kaldığı, nitel verilerin daha öznel ve detaylı bilgi sunduğu için, araştırma amacına hizmet ettiği düşünülmektedir.

Çalışmanın bulgu ve sonuçları doğrultusunda, duygusal okuryazarlık becerisinin, öğrencilerin hem okul hem de okul dışındaki hayatlarında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmanın nicel verilerine dayanarak, öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve onların yaşamlarında çok fazla yer edinmemiş bir beceri olduğu söylenebilir. Çünkü tüm dersler için önemli sayılan ve yaşamla doğrudan bağlantılı olduğu bilinen Türkçe dersleri ile duygusal okuryazarlık becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Nitel yöntemle desteklenerek elde edilen verilere bakıldığında, duygusal okuryazarlık becerisini, önemli gördükleri dikkat çekmektedir. Bu açıdan,

duygusal okuryazarlık becerisine ana dili eğitimi derslerinde daha fazla önem verilmesi gerektiği ve özellikle bu beceri konusunda öğrencilere farkındalık kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

BERELSON, B., **Content Analysis in Communication Analysis Research**, American Book- Stratford Press, New York, 1952.

BİLGİN, N., **Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi**, 3. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2014.

BRUCE, C., **Emotional Literacy in the Early Years**, SAGE Publications, Los Angeles, 2010.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı** (19. Bsk.). Pegem Akademi, 2014, Ankara.

Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, “Fostering Emotional Literacy in Young Children: Labeling Emotions”, (2009), 20.12.2014 tarihinde <http://csefel.vanderbilt.edu/kits/wwbtk4.pdf> adresinden alındı.

COLE, T. - DANIELS, H. - VISSER, J., **Transforming Troubles Lives: Strategies and Interventions with Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties**, Emerald, Bingley, U.K., 2012.

COOPER, J. D., **Literacy: helping children construct meaning** (5. Baskı), Houghton Mifflin, Boston, (n.d).

CRESWELL, J. W. - CLARK, V. L. P., **Karma Yöntem Desen Seçimi (çev: Ali Delice). Yüksek Dede ve Selçuk Beşir Demir (çev. ed.). Karma Yöntem Araştırmaları (2.bsk)(61-116)**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2014.

CRESWELL, J.W., **Karma Yöntemler** (çev. Güney Hacıömeroğlu), **Araştırma Deseni** (Çev. Ed: Selçuk Beşir Demir) (215-240), Eğitim Kitap, Ankara, 2013.

ÇELİK, F., “Türk eğitim sisteminde yeni hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler”, **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi** (11), 2007.

DRESSER, G. J., **Staff and student emotional literacy at one lutheran church missouri synod school** (Order No. 3611758), Avai-

lable from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1504644094). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1504644094?accountid=15572>, 2014.

DRISCOLL, D.J., “The emergence of education for all as a global education initiative in sub-saharan africa: Concept to policy to practice” (Order No. 3322508). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304447491). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304447491?accountid=15572>, 2008.

GEDİKOĞLU, T., “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 1, S 1, 2005.

GILLUM, J., “Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: A case study” (Order No. U588737). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1415289587). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1415289587?accountid=15572>, 2010.

HASKAN, Ö. - YILDIRIM, İ., “Şiddet Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **Eğitim ve Bilim**, 37, 2012.

MACHADO, J. M., **Early Childhood Experiences in Language Arts: Emerging Literacy**, 7. Baksı, Thomson/Delmar Learning, 2003.

NAIR, I. - NORMAN, M. - TUCKER, G.R. - BURKERT, A., “The Challenge of Global Literacy: An Ideal Oppurtunity for Liberal Professional Education”, **Liberal Education**, 98 (1), 2012.

NEWMAN, A. P. - BEVERSTOCK, C., **Clearinghouse on Reading and Communication Skills**, B. I., & International Reading Association, Adult Litarcy: Contexts and Challenges, 1990.

OTTO, B., **Literacy development in early childhood : reflective teaching for birth to age eight**, Pearson, New Jersey, 2008.

ÖZDEN, Y., **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegema, Ankara, 2005.

PALANCI, M. - KANDEMİR, M. - DÜNDAR, H. - ÖZPOLAT, A. R., “Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 11(1):481-494, DOI: 10.14687/ijhs.v11i1.2806, 2014.

PRINDLE, C. M., “A qualitative case study exploring self-efficacy and its influence on fourth grade mathematics students” (Order No. 3579831). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1517483666). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1517483666?accountid=15572>, 2014.

ROMANIELLO, J. M., “Mindfulness and encounters: How practicing the four foundations of mindfulness can improve emotional literacy and intercultural communication skill” (Order No. 3619509). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1534582298). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1534582298?accountid=15572>, 2014.

SHAHID, R. D. C., “A study of the literacy practices of three african american male first year college students” (Order No. 3536619). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1318837588). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1318837588?accountid=15572>, 2011.

STEINER, C., **Emotional Literacy: Intelligent with a Heart**, USA, Personhood Press. 24.12.2014 tarihinde <http://www.emotional-literacy-training.de/Medien/Buecher%20Claude/Steiner%20-%20Emotional%20Literacy;%20Intelligence%20with%20a%20Heart.pdf> adresinden alındı, 2003.

TUFAN, Ş., **Geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2011.

YILDIRIM, A. - ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2013.

DEĞERLER EĞİTİMİNDE ÇİZGİ FİMLERİN İŞLEVİ

Bahadır GÜLDEN*

ÖZET

Değerler, millî kültürümüzün en önemli yapı taşları arasında yer alır. Kültürün devamlılığı ve zenginliği değer aktarımıyla doğru orantılıdır. Bireylerin kimliklerini kazanmaları, yaşadıkları toplumla uyum içinde olmaları da değerleri kazanmış olmalarıyla yakından ilişkilidir.

Teknolojinin son yıllarda gösterdiği gelişime dayalı olarak sadece çocukların değil; yetişkinlerin de büyük ilgi gösterdiği bir eğlence aracı hâline gelen animasyon filmler, değer aktarımında kullanılacak önemli araçlardan biridir.

Öğrenmenin kalıcılığı kullanılan materyallerin hitap ettiği duyu organı sayısı ile yakından ilişkilidir. Animasyon filmler, çocuklar tarafından ilgi çekici birer eğlence unsuru olmakla birlikte hitap ettikleri duyu organının çokluğu açısından da değerler eğitiminin vazgeçilmez araçları arasında yer almaktadır. Görsel zenginliklerine ek olarak üç boyut teknolojinin kullanımı animasyon filmlerinin çekiciliğini daha da artırmıştır.

Her anlamda çocukların beğenisini kazanan animasyon filmler, değer ve kültür aktarımı açısından üzerinde dikkatle durulması gereken araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle model olarak öğrenmenin ön plânda olduğu gelişim dönemlerindeki çocukların, bu filmler aracılığıyla istenen değerler çerçevesinde donatılması daha kolay olacaktır.

* Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, bahadirgulden@hotmail.com

Yukarıda dile getirilen gerçekler ışığında yapılan araştırmada tarama modeli ve betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise beş animasyon film oluşturmaktadır. Filmlerdeki değerler; kahramanların kendi aralarındaki ilişkilerin, olay ve durumlar karşısında gösterdikleri tutumların gözlenmesi sonucunda elde edilen veriler ışığında tespit edilmiştir. Elde edilen veriler Grimm ve Horstmeyer'in yaptıkları değer sınıflamaları dikkate alınarak sınıflandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Kültür Aktarımı, Animasyon Filmler.

THE FUNCTION OF ENTERTAINMENT FILMS IN TEACHING VALUES

ABSTRACT

Values are among the most important elements of our national culture. Continuity and richness of the culture are the positive function of cultural transference. Getting identity by individuals and their harmony with the community they live together are closely related to their present values. The animation films, which have become an entertainment tool not only the children but also the adults are highly interested due to technological development in recent years, are one of the important tools to be used for values transference. The permanence of learning is closely related to the number of sense organs that the teaching materials appeal to. Additionally the animation films are interesting fun elements, they are also among the inevitable tools of values education thanks to the quantity of sense organ they appeal to. In addition to their visual richness, 3D technology use has enhanced the charm of the animation films. The animation films that have gained admiration of children, are the tools we need to consider for values and culture transference. Through these films in accordance with certain values, it will be easier to educate children that are in development period in which the observational learning is fundamental. Scanning model and descriptive analysis method were applied in the research carried out in the light of the facts mentioned above. Sample of the research consists of five animation films. The values in films were gotten by means of the data obtained after observing the relationships of characters and the attitudes of characters against events and conditions. The obtained data was classified according to the values classification of Grimm and Horstmeyer.

Key Words: Values, Animation Films, Child, Values Transference.

GİRİŞ

Kültür, bir milletin topluluk hâlinde ortak hisler duyarak belirli gayeler etrafında bir araya gelmesini sağlayan, yani topluluğun nicelikli bir yapıdan nitelikli hâle dönüşmesini sağlayan en temel ögedir. Kültürümüz bizi biz yapan, diğer milletlerden bizi ayırıcı özelliklerin bütünüdür. Kültürün içinde yer alan en temel unsurlardan birisi de değerlerdir. Değerler ve değerler sınıfına giren unsurların her kültürde farklı algılara yol açması ve bu değerlere her millet tarafından farklı anlamlar yüklenmesi değerlerin millî kültür üzerinde ne oranda belirleyici ve ayırt edici bir işlevinin olduğunun bir göstergesidir. Her ne kadar zengin bir kültürel birikime ve pek çoğu evrensel nitelikte olmasına karşın Türklük kimliğiyle özdeşleşmiş olan pek çok değerimiz mevcuttur. Kimliğimizi oluşturan bu değerlerin zenginliği bir övünç noktası olsa da kültürel mirasın geleceğe taşınarak kalıcılığı sağlanmadan övünç içinde olmanın da pek fazla anlamı kalmayacaktır. Özellikle günümüzde teknolojinin geldiği nokta, kültürler arası etkileşimi daha da hızlandırmış, teknolojiyi üreten ve pazarlayan ülkelerin kültürleri bu vesileyle dünya üzerinde belirgin bir şekilde baskın hâle gelmiştir. Toplumlar “otantik” olarak ürettikleri ve yaşadıkları kültürel bir ortama sahiptir. Söz konusu kültür ve kültürel ortam, iktisadi, sosyal, politik açıdan yaşamın her sahasını kapsamaktadır. Kitle iletişim araçlarının gelişmesi ve yaygınlaşması ile kültürün de üretilen ve pazarlanan bir meta haline gelmesi, kitle iletişim araçlarına sahip gelişmiş ülkelerin, bu araçları üretmekten yoksun ülkelere “medyatik ürünler”le birlikte “kültür” de ihraç etme olanağını sunmuştur (Adıgüzel, 2001: 103). Meydana getirilen her ürünün ve hizmetin yanında bir kültür aşılama çabasının olduğu gerçeği aşikâr olduğu gibi bu durum “küreselleşme” tabiriyle zihinlerde masum bir algıya dönüştürülmektedir. Küreselleşme, bir tanıma göre Amerikan emperyalizminin öteki adıdır. Küreselleşme aynı zamanda herhangi bir yerel noktada gerçekleşen olayların hızla yerel kontrolden çıkıyor olmasıdır. Modern toplumsal değerler ve yaşam biçimleri evrenselleştirilmektedir. Küresel güçler kendi değerlerini yayarken karşılaştıkları yerel ve geleneksel değerleri dönüştürmek için kendi değerlerini modern ve evrensel olarak sunarlar (Okuyucu, 2012: 81). Bu durumdan diğer toplumların kültürleri etkilendiği gibi kendi kültürümüz ve onun alt unsurları olan değerlerimiz de nasibini almakta ve nesiller arasındaki değer yargılarında küreselleşme ile doğru orantılı bir değişim yaşanmaktadır. Bu nedendir ki gençliğimiz eski nesiller tarafından belirli konularda yadırganmakta ve kuşak çatışmasına sebepleri arasında kültürel yozlaşma da pay sahibi olmuştur. Oysaki bu

konuda en çok eleştiriyi hak eden kesim gençlerimiz değil, kültür ve buna bağlı olarak değer aktarımının tam olarak yapılmasına imkân vermeyen eğitim politikalarımız ve bu politikaların sorumluları olmalıdır. Günümüzde okul ortamlarının ve örgün eğitimin tartışmaya açıldığı ve pek çok açıdan hatırı sayılır eleştirilerin yapıldığı bu kurumların içinde yaşadığımız dünyanın standartlarına uygun olarak çok hızlı bir şekilde evrilebilmesi onların işlevselliğini artıracak ve gerçek anlamda çocuklarımızı hayata hazırlayan yerler ve sistemler hâline geleceklerdir. Teknolojinin hayatımızdaki yerini her geçen gün sağlamlaştırması ve her birimizi kendisine neredeyse bağımlı ve tutsak hâline getirmesine kayıtsız kalındığında çok trajik sonuçlara yol açtığı aşîkârdır. Ancak insanların ilgisini bu denli çekebilen bir cazibeye sahip olması da teknolojik unsurların eğitim sistemimize doğru bir şekilde bütünleştirilebildiği takdirde arzuladığımız pek çok hedefe ulaşılmasını kolaylaştıracak potansiyele sahip olduğu anlamına da gelmektedir. Bu noktadan kültür aktarımına ve buna bağlı olarak değerler eğitimine animasyon filmler çerçevesinde bakıldığında, görsel ve fantastik zenginliklerinin yoğun olmasından dolayı çocukların ilgilerini çekme potansiyelleri çok yüksek olduğu gibi söz konusu film kahramanlarının da çocuklar açısından benimse-necek en cazip modeller olmaları çocuklarımıza değerlerimizi aktarmada bu filmlerin kullanılmasını faydalı kılacaktır. Özellikle animasyon filmlerin Amerikan tabanlı olarak üretimi ile ilgili olarak Amerikan kültür ve değerlerinin bu filmlerin tüm dünyada vizyona girerek çoğunluğu çocuklar olan milyarlarca insan tarafından izlenmesi Amerikan kültürünün esintilerinin her yerde hissedilmesini sağlamakla kalmamakta, insanların değer yargıları da bu doğrultuda şekillenmektedir. Ayrıca bu filmler aracılığıyla yapılan harcamalarında çok üzerinde ekonomik bir gelir elde edilmektedir. Bu nedenledir ki toplum olarak her kesimden insanımızın, karşısında telefon, tablet, bilgisayar, televizyon gibi bir ekrandan yoksun kaldığında kendisini eksik hissetmesi gerçeğinden hareketle baskın kültürlerin öğelerine maruz kalmak yerine bu gereksinimi millî, manevî, ahlaki, tarihî, dinî ve evrensel değerlerimizi ve diğer kültürel unsurlarımızı çocuklarımıza ve gençlerimize benimsetme fırsatı ve aracı olarak görülmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı animasyon filmlerde ne gibi değerlerin mevcut olabildiğini öğrenmek ve bu değerlerin kültür aktarımına yapabilecekleri katkıları tespit edebilmektir. Bu doğrultuda aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mevcut animasyon filmlerde değer niteliği taşıyabilecek öğeler var mıdır?
2. Animasyon filmlerin ilgi çekiciliğinden değer ve kültür aktarımı çerçevesinde yararlanılabilir mi?

Sınırlılıklar

Araştırma çeşitli konuları ve kurguları konu alan beş adet animasyon film ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada animasyon filmlerinde değer niteliği taşıdığı düşünülen öğelerin tespit edilerek izleyici kitlesini eğlendirmenin yanı sıra onlara ne gibi iletiler aşlamak istediğinin belirlenmesi amaçlanmış olup bu kapsamda içerik analizi yapılarak elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Tercih edilen filmler dünya genelinde büyük ilgi ve beğeniyle karşılanmış, şirketlerin büyük bütçeler ayırarak oluşturduğu filmlerdir. Değerlerin niteliği ve kapsamı yapılırken ise Rokeach, Splinger, Grimm ve Horstmeyer'in değer tasnifleri dikkate alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini yerli ve yabancı yapım animasyon filmler, örneklemini ise bunların arasından belirli bir değer zenginliği olan ve çocuğa görelilik ilkesiyle örtüşen Ratauy, Loraks, Oyunbozan Ralph, Crood'lar, Ejderhanı Nasıl Eğitirsin adlı filmler oluşturmaktadır. Bu filmlerin tercih edilmesindeki bir diğer etken de geniş kitleler tarafından tanınmıyor olmalarıdır.

Verilerin Çözülmesi

Filmlerde değer niteliği taşıdığı düşünülen kısımlar ve bunların filmlerde vurgulanma sıklığı çerçevesinde izleyiciye verilmesi plânlanan (asli) değerler ve ikinci plândaki değerler belirlenmiştir. Ön plândaki değerlerin filmlerin kurgusuna yön veren ve kahramanlar arası ilişkiler ile olay örgüsünün şekillenmesini sağlayan, filmin bütününden çıkarımı yapılmış ana fikir niteliğindeki değerlerdir. İkinci plândaki değerler ise filmin sadece belirli bir yerinde yer alan ve filmi kapsayıcı nitelikte olmayan değerlerdir.

Animasyon Filmlerin Ülkemizdeki Geçmişi ve Gelişim Süreci

Tarih öncesi dönemde birbirini izleyen hayvanların hareketlerinin duvarlara resim olarak çizilmesi animasyonun ilk örnekleri olarak kabul edilmektedir (Alıcı, 2014: 20). Günümüzdeki anlamıyla animasyonun ilk temeli, görüntülerin belli süreler içinde hareket ettirilmesi prensibine dayanmaktadır. Bu prensibe ulaşılmaya kadar ise birçok deneme yapılmış ve buluşlar ortaya konmuştur. Animasyonun ilk örnekleri resimleri hareket ediyormuş gibi gösteren bazı oyuncaklar şeklinde 19. yüzyılın başlarında görülür (Şenler, 2005: 100).

1930'lu yıllarda Disney ve çağdaşı olan sanatçıların filmlerinin Türkiye sinemalarında gösterime başlamasıyla karikatür sanatçıları, animasyon sinemasına ilgi duymuş ve bu alanda çalışmalar başlatmışlardır (Hünerli, 2005: 58). Türkiye'de animasyon film çalışmaları ise 1948-1949 yıllarında Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nde açılan çizgi film kursları ile başlamıştır. Öğretim görevlisi olan Vedat Ar'ın kurstaki on beş öğrencisiyle birlikte yaptığı üç dakikalık "Zeybek Oyunu" adlı çalışması Türkiye'nin ilk animasyon filmidir. 1951-1957 yılları arasında ise renkli olarak yapılan ve banyo işlemi için gönderildiği ABD'de kaybolan "Evvel Zaman İçinde" adlı yapım Türkiye'nin ilk uzun metrajlı film projesi olmuştur (Akt. Alıcı, Onaran, 1999: 196). "Evvel Zaman İçinde" adlı uzun metrajlı film projesinin akıbeti bu şekilde son bulunca, 1988 yılında Pasin-Benice Stüdyosu'nda Derviş Pasin tarafından yapılan ve Dede Korkut Hikâyeleri'nden alınarak çizgi filme aktarılan 50 dakikalık "Boğaç Han" adlı yapım Türkiye'nin ilk uzun metrajlı filmi unvanını almıştır. (Abalı, 2012: 108). Her ne kadar animasyon filmlere yönelik yapılan çalışmalar ülkemizde, dünyanın gerisinde kalsa da animasyon sanatçılarımız yurt dışında düzenlenen organizasyonlarda çalışmalarınıyla takdir toplamışlardır.

Animasyon sektöründe dünya standartlarının gerisinde kalınmasının sebeplerinden biri de animasyon eğitime gerekli önemin verilmeyişi ile ilgilidir. 1984 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde animasyon dersleri verilmeye başlanmıştır. 1988 yılına gelindiğinde Anadolu Üniversitesi Uygulamalı Güzel Sanatlar Okulu'nda çizgi film eğitimi hakkında ilk ciddi çalışmalar yapılmaya başlanmış, 1988 ve 89 yıllarında Anadolu Uluslararası Çizgi Film Festivali gerçekleştirilmiş, 1989 yılında ise ilk çizgi film semineri gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki ilk animasyon bölümü, 1990 yılında Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fa-

kültesi'nde Çizgi Film (Animasyon) Bölümü adı altında kurulmuştur. Böylece animasyon eğitimi alanında önemli bir adım atılmıştır (Abalı, 2012, 108). Animasyonların değer aktarımında bir araç olarak kullanılması ise 1993 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı'nın dinî ve millî değerleri çocuklara kavratmak amacıyla yaptırdığı “Bir Hikâye Bir Ders”, “Küçük Mücahit”, “Bosna Alevler İçinde” ve “Nasreddin Hoca” çizgi filmlerinde karşılaşılmaktadır (Abalı, 2012: 108).

Çizgi Filmlerin Çocuk Gelişimine Olan Etkileri

Bir çizgi film türü olan ve çizgi filmlerden daha zengin görsel niteliklere sahip olan animasyon filmlerin değer aktarımına yönelik etkisinin ne oranda olduğunu görebilmek için yapılan çalışmaların sonuçlarına göz atmak araştırmanın daha anlaşılır olmasına katkı sağlayacaktır. Çocuklara yönelik yapımların dünyaca bilinen şirket sahiplerinden Walt Disney'in niçin bu alana ilgi duyarak yatırımlarını çocuklara yönelik yaptığını açık bir şekilde gösterir niteliktedir: “Çocuğun zihninin boş bir defter olduğunu düşünürüm. Yaşamın ilk yıllarında bu deftere çok şey yazılır. Bu yazıların niteliği, çocuğun yaşamını derinden etkiler” (Akt. Muratoğlu, 2009: 77-78). Başta ABD olmak üzere baskın kültürün temsilcisi pek çok ülke de Walt Disney'in dile getirdiği bu çarpıcı gerçekliği kendi lehlerinde kullanmakta geç kalmamışlardır. Gerek kültürel, gerek dinî ve ahlaki öğelerinin gerekse de kendilerine ait değerler sisteminin dünya çocuklarınca içselleştirilmesini ve Walt Disney'in ifadesiyle bu boş zihin sayfalarının temelini popüler kültürle doldurarak yetişkin bireyler olduklarında bu unsurlarla çatışan değil, uyum içinde olan bir kuşak yetiştirme çabasının da söz konusu olduğu bir gerçektir. Öyle ki sosyal hayatta kadınların gerek ev gerek iş yaşamlarındaki yüklerinin artması ile birlikte çocuklarına ayırdıkları vaktin azalması, çocukların hem hoş vakit geçirmeleri hem de hâllerinden şikâyetçi olmamaları nedenlerinden çizgi filmler adeta bir can simidi gibi görülmüştür. Bu durum da çocuğun anne, baba ve yakın çevresinden öz kültürünü öğrenmesinden daha ziyade bu yayınlar aracılığıyla popüler kültürün etkisini daha derin hissetmesine neden olmaktadır. Henry Giroux, bu düşünceye paralel bir biçimde, Walt Disney gibi büyük medya şirketlerinin, çocukların kültürünü şekillendirmede çok büyük bir rolü olduğundan bahseder. Bilginin üretimi üzerinde, söz konusu büyük şirketlerin sahip olduğu kontrol, çocukların dünyayı algılayışında önemli bir yere sahip olan popüler kültürün yaratılmasına yardımcı olur. Algıları bu şekilde etkileyerek bir eğitim aracına dönüşen kitle medyası, belirli durumları meşrulaştıran değerleri ve normları da şekillendirir. Giroux da, çocukların büyük bir keyifle izledi-

ği çizgi filmlerin eğlendirmenin çok ötesinde işlevleri olduğunu öne sürer. Giroux'a göre çocukların günlük yaşamını dolduran bu filmler, toplumsal değerleri ve rolleri öğretmede aile, okul ya da dini kurumlardan daha güçlüdür (Akt. Muratoğlu, 2009: 78).

Jowett, sinemayı Ortaçağ'daki Katolik kilisesinden beri, yüz milyonlarca insanın hayal gücünü esir eden toplumsal ve kültürel bir kurum olarak değerlendirir. Bu vurguya göre sinema büyük sayıda insanın hayal gücünü esir etmekle beraber inanç, bakış açısı ve değerlerini de değiştirmektedir. Filmlerin içerikleri ile toplumsal değişimler arasında paralellik söz konusudur ve film içerikleri değiştiğinde bu toplumun geniş kesiminin inanç, değer yargısı ve akış açısını da değiştirir (Akt. Okuyucu, 2012: 56).

Gençlik dizilerindeki iyi karakterler egemen etiğin direktiflerine uygun hareket eden karakterler olarak tasvir edilirken; egemen etiğin dışında kalanlar, ona uyamayanlar kötü, çirkin, yetersiz karakterler olarak kurgulanır. Bu ve benzer şekillerle gençlerin zihinleri Amerikan kültürünün "ideal"leri ile donatılır ve gençler bu "ideal"e uymak için çabalarken aynı zamanda homojen bir kültürün içine dahil olurlar (Okuyucu, 2012: 80-81).

Değerler Eğitimi

"Değerler Eğitimi" kavramı da kuşkusuz yeryüzünde tezahür eden pek çok şey gibi "ihtiyaç"tan ortaya çıkmış bir ifadedir. Sadece ülkemizde değil, dünya üzerindeki diğer ülkelerin kendi toplumlarında yaşadıkları yozlaşma sorununa çözüm üretmek amacıyla böyle bir kavram ortaya atılmıştır (Yaman, 2014: 15). "Değer" kelimesinin anlamına dair pek çok tanımlama yapılmış olmasına rağmen birkaç tanıma yer verilmesinin kavram hakkında somut bir kanaat oluşturacağı düşünülmüştür. Biliş, değerleri kültür ve topluma anlam veren ölçütler olup, insanların çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaşılan ve paylaşılan gerçek davranış standartları olarak tanımlar (2014: 207). Erdem (2003: 56) ise değerlerin davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar olduklarını; ayrıca da bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterdiğine dikkat çekmiştir.

İnsanlar yaşamları içerisinde karşılaştıkları sorunlara çeşitli çözümler getirebilirler. Maddi bir problemi hırsızlıkla, yasa dışı işlerle çözebilecekleri gibi emek harcayarak da bu sorunu çözebilirler. Değerler ve değerler eğitiminin önemi de bu noktada yatmaktadır. İnsanların benliklerinde içerisinde yaşadıkları toplumun değerler sistemiyle uyumlu bir değerler kümesi

oluşturabilmeleri hem kendi mutlulukları hem de toplumun bütünlüğü ve huzuru açısından önem arz etmektedir. “Doğruluk” un “yanlışlık”ın değer niteliği taşıyanın ya da taşımayanın kültürden kültüre değişiklik göstermesinin sebebi de buradadır. Bu nedenle değerler eğitimi, bireylerin yaşamları içerisinde sürekli olarak karşılaştıkları sorunlara karşı tercih etmeleri gereken çözümler arasında içinde yaşadıkları toplum ekseninde en doğru kararları alabilmesini amaçlamaktadır. İnsanın yapacağı her eylem ve söylemde çok kısa bir süre içerisinde zihninde gerçekleştirdiği id, ego ve süper ego muhakemesinin sağlıklı bir sonuca ulaşabilmesi, içinde bulunduğu toplumun normlarını bilmesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle değerler eğitiminin birleştirici işlevinin olduğu kadar davranışlara rehberlik edici işlevi de vardır.

Değerler eğitiminin amacından tek tip insan yetiştirme gibi bir anlam çıkarılmamalıdır. Bireyler, içinde yaşadıkları topluma benimsedikleri ya da benimsemeyi düşündükleri kültüre göre diğer insanlarla paylaşımlar içerisine girmeye mecburlardır. Paylaşımlar ise karşılıklı sorumlulukları doğurur. Bireyler, özgün kişiliklerini bu sorumluluklar ve ortak paydalar çerçevesinde temellendirip özgünlüklerini de bu temel üzerine bina etmelidir.

Değer eğitiminde başarılı olabilmek için öncelikle, uygun değerleri oluşturmak ve bu değerleri davranış hâline getirmenin yollarını aramak gerekir. Değerleri özellikle çocuklara ve gençlere özümsetmenin yolu, sözlü uyarılardan daha çok, söz konusu değerleri yaşamakla ve örnek olmakla mümkündür (Yaman, 2014: 18). Bu araştırmanın ortaya konulmasındaki hedef de animasyon filmlerin değer aktarımında çocuklara ve gençlere örnek oluşturacak bir kaynak olarak kullanılıp kullanılmayacağını ve kaynaklık işlevleri varsa bunun verimliliklerini artırmaya yönelik nelerin yapılması gerektiğini ortaya koyma üzerinedir. Bu konuda Yağlı (2013: 718), çizgi filmlerin bir kültür aktarım aracı olduğunu ve yazılı olarak vermekte zorlandığımız kültürel değerlerimizi, yerli çizgi film çalışmalarına ağırlık vererek gelecek nesillerimize kolayca aktarabileceğimizi öne sürer.

Eğitsel Açıdan Animasyon Filmler

Sinemanın bir türü olan animasyon film türünün sınırsız kahraman özelliklerine imkân tanınması, sınırsız mekân tasvirlerinin kolayca yapılabilmesi, hayal edilen her şeyin canlandırılabilmesi gibi özellikleri bu türün masallardan en çok yararlanan sinema türü olmasına neden olmuştur. Animasyon filmlerin yapısal özelliklerini ve eğitsel katkılarını daha iyi ortaya koyabilmek için masal türü ile olan benzerlikler üzerinde durmak yararlı

olacaktır. Masallar ve animasyon filmler abartı ve karşıtlıklardan yararlanarak ve her zaman gizemli bir dünya yaratarak, merak ögesini sürekli canlı tutar. Masallar çoğunlukla uzun soluklu olmadıklarından, amaçlanan merak ögesi neredeyse masalın başından sonuna değin etkindir (Tüzel, 2009: 5). Sonuçları bakımından masallar ve animasyon filmler olumlu bir dünyayı yansıtırlar. Yani, çoğunlukla iyilerin zafer kazanmasıyla, çocuğun benimseyeceği tahmin edilen karakterin zaferi ile sonuçlanır. Sonuçlanırken de büyük çoğunlukla iyilerin zafer kazanmasıyla ve kötülerin kötülükle bir şey elde edemeyeceklerini vurgular. Çocuğun dünyasında nedensellik eksiktir. Yani onun için bir durumun ortaya çıkması için illaki bir neden gerekmez. Durumlar kendiliğinden de ortaya çıkabilir. Aynı durum masallar ve animasyon filmler için de geçerlidir. Olup biten hiçbir şeyin masallarda ve animasyon filmlerde nesnel olan ve nedenselliğe dayanan bir gerekçesi yoktur. Bu durum, masalların düşsel boyutu ile ilgilidir. İşte tam bu noktada masallar ve animasyon filmler, çocuğun düş gücüyle kesişir. Çünkü çocuklar da tüm dünyayı sonuçları bakımından algılamaktadır. Sonuçları doğuran nedenler konusunda bilinçsizdirler (Dilidüzgün, Akt. Tüzel 2009: 6). Masalların ve animasyon filmlerin düalist bir anlayışla kurgulanmaları, iyi olan karakterlerin kötü olana her zaman galip gelmeleri de çocuğa dolaylı pekiştireç sunarak olumlu kahramanların benimsenmesini sağlamaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre davranış değişikliği, kişinin davranış ve ödül arasındaki ilişkiyi anlamada meydana gelen değişikliktir (Yeşilyaprak, 2003: 202). Dolayısıyla animasyon filmlerde ve masallarda galibiyet bir pekiştireç niteliği taşıyarak galip gelen kahramanların söylem ve eylemlerinin çocuklar tarafından koşulsuz olarak benimsenmesi söz konusu olacaktır. Ayrıca çevresini tanımaya ve anlamaya çalışan birey sürekli olarak kendisine rolmodeller belirleme ve onları gözleme, taklit etme ihtiyaçları içindedir. İhtiyaçlar ise güdülenmeyi sağlayacak dürtüler olarak neyin öğrenilmesi gerektiğini belirleyici olan dürtülerdir. Bu bakımdan günümüz çocuklarının anne, baba gibi ilk rolmodel kaynaklarından daha çok televizyon, bilgisayar gibi araçlar vasıtasıyla animasyon yapımlarla daha çok vakit geçirdiklerini anımsamakta fayda vardır. Animasyon filmlerin kurgularında başarıyı ve takdiri elde etmiş ilgi çekiciliği zengin kahramanlara yer verilmesi hâlinde sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi amacına elverişli olacaktır. “Pokemon” isimli çizgi filmde “Pikaçu” karakterine özenerek kendisini yedinci kattan boşluğa bırakıveren ve şans eseri hayatta kalan dört yaşındaki bir çocuğun bu eylemi de çizgi filmlerin öğrenmede ne denli etkiye sahip olduğunun çarpıcı bir örneğidir. Bu nedenledir ki animasyon filmler değer öğretiminde etkin bir araç olarak kullanılmalıdır. Eğitsel açıdan bu

kadar etkili olan bir silahın doğru kullanılması ne kadar verimli olacaksa, bilinçsizce ya da birtakım art niyetli unsurlarla donatılmış yapımların kültür ve değerlerimize sahip çıkmaya yönelik bir denetime tabi tutulmadan gençlerimizle buluşturulmasının sonuçları da o oranda tahrip edici olacaktır. (Rice 2007: 67). Ülkemizde 1995 yılında animasyon filmlerin kültür aktarımı üzerine etkilerinin incelendiği bir araştırmanın sonucu da Rice'ın bahsettiği problemin ülkemizde de yaşandığını doğrular niteliktedir. Buna göre ağırlıklı izleyici kitlesi çocuklar olmasından ötürü kazandırmak istediği iletileri kalıcı bir şekilde benimsetme potansiyeline sahip olmasına karşın; animasyon filmlerin kültürel öğelerimizle bağdaşmayan özelliklerinin olduğu, çocukları kısmen de olsa şiddete teşvik ettiği, filmlerin içerik olarak kültür aktarımına yapacağı katkının çok uzağında olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Atan, 1995: 76-77).

ANİMASYON FİMLERİN İNCELENMESİ

Ratatuy Filminin Özeti

Remy, bir fare olmasına karşın babası, kardeşi ve çevresindeki diğer fareler gibi bulduğu her yiyeceği yemek olarak gören bir fare değildir. Diğer farelere oranla daha gelişmiş tat ve koku hissine sahip olan Remy, kendine özgü tadı olan yiyeceklerin bir araya getirilerek bambaşka ve daha güzel tatlar verebileceğini düşünür ve bu konuda daha seçici olup yaşamına dair hedeflerini güzel yemekler yapma üzerine belirlemiştir. Her ne kadar Remy'nin yemek konusunda geliştirdiği bu hassasiyet ve hayaller babası tarafından eleştirilse de o, umutsuzluğa kapılmayarak çalışmalarını sürdürür. Kardeşi Emile ile dolaştıkları bir gün bulduğu peynir ve mantarı yaşadıkları evin bacasında pişirmek isteyen Remy'nin, yıldırımın üzerlerine düşmesiyle camı çok yanmasına karşın amacına ulaşarak mantar ve peyniri birlikte pişirmeyi başarmıştır. Ancak ona göre bu karışıma bir de safran eklenmelidir. Bu nedenle muhtelif yerlerinde yaşadıkları evin mutfağına ev sahibinin haberi olmadan girmeleri gerekmektedir. Bu durum babalarının hoşuna hiç gitmeyecektir. Çünkü ona göre insanlar çok kötüdür ve onlardan her zaman uzak durulmalıdır. Remy, insanların hepsinin kötü olmadığına inandığı için ise babası ile çatışma yaşamaktadır. Safranı bulmaya çalıştıkları sırada ev sahibi uyanır ve fareleri görmenin şaşkınlığı ve korkusuyla tüfeğini alarak rastgele ateş açmaya başlar. Bu sırada evin çatısı çöker. Çatı, farelerin akşamları toplandıkları yerdir ve çökme ile birlikte tüm fareler mutfağına iner. Tüm fareler daha önceden acil durumlar için evin kenarındaki nehirde kaçabilmeleri için eski eşyaları gizledikleri yer-

lerden çıkararak nehirde bu eşyalarla yüzerek kaçımağa başladılar. Ancak Remy, ev sahibine ait olan Gusto'nun yemek tarifi kitabını da yanına almak ister. Bu nedenle farelere yetişemez. Çoğu kez evin mutfağına gizlice girmiş olan Remy, ev sahibinin uyuyakalmasını fırsat bilerek televizyondan “Gusto” adlı yurt çapında tanınan ve yemek kitapları olan bir aşçıyı benimser. Gusto'nun felsefesi ise “Herkes yemek yapabilir” sözüne dayalıdır. Evin yakınındaki nehirde şehrin kanalizasyonuna geçen Remy, diğere farelere yetişemez ve onları kaybeder. Ancak Gusto'nun yemek kitabını yanına almayı başarmıştır ve çaresiz kaldığı ya da yanlış fikirlere meylettığı anlarda Gusto'nun hayali onu yönlendirir. Remy, kanalizasyondan şehre çıkmak ister ve Gusto'nun hayali onu kendi restoranına yönlendirmiştir. Restoranın mutfağında ise hummalı bir çalışma vardır. Bu sırada Gusto'nun oğlu olan Linguini, annesinin ölmeden önce kendisine restoranda iş bulmasına yardımcı olması amacıyla Gusto'ya yazdığı mektupla şefin yanına gelir. Fakat Linguini'nin Gusto'nun oğlu olduğu gerçeğinden kimse haberdar değildir. Linguini'ye şef tarafından mutfakta iş verilmesine karşın onun yemek yapmaya dair en ufak bir tecrübesi bile yoktur. Mutfakta Linguini'nin servis edilmek üzere olan bir çorbaya rastgele malzemeler eklediğini gören Remy yaşananlar karşısında endişelenirken düşer ve kendisini mutfağın ortasında bulur. Hemen çorba kazanına giderek Linguini'nin yaptığı hatayı telafi etmek için türlü eklemeler yapan Remy, servis edilen çorbanın bir eleştirimen tarafından çok beğenilmesiyle Linguini'nin tüm dikkatleri üzerine çekmesine sebep olur. Linguini, Remy'nin sıra dışı bir fare olduğunu anlar ve mutfak çalışanlarının onu fark etmesini engelleyerek evine götürür. Ertesi gün restorana tekrar dönen Remy ve Linguini, mutfak personelinin Remy'yi fark etmeden birlikte nasıl çalışacakları konusunda çözüm bulmaya çalışırlar. Remy, Linguini'nin aşçı şapkasına gizlenir ve Linguini'nin saçlarından tutarak onu yönlendirmeye çalışır. Bu yöntemi evde de deneyip iyice geliştirerek birbirleriyle adeta bütünleşirler. Bu sırada ikinci şef Linguini'nin annesinden Gusto'ya gelen mektubu okur ve Linguini'nin onun olduğunu öğrenir. Yasalara göre ölen kişinin belirli bir süre herhangi bir varisi çıkmazsa Gusto'nun restoranı ikinci şefe kalacaktır. Bu nedenle şef çok endişelenmiştir ancak Linguini Remy'nin yardımıyla yaptığı çorbayla büyük bir üne kavuştuğu için de Linguini'yi işten atamaz. Ona daha zor bir yemek yapma görevi veren ikinci şef, böylelikle onun başarısız olmasını ve onu işten atmayı amaçlar. Ancak Remy, yemek tarifine yaptığı müdahalelerle tüm müşterilerin bu yemeği çok beğenmesini ve Linguini'nin ününe ün katmasını sağlar. Remy, görevini başarıyla gerçekleştirmenin mutluluğu ile restoran dışına çıkar ancak çöp bidonlarının arasında kardeşi Emile'nin

olduğunu fark eder. Remy, ailesini bulmanın sevinciyle kardeşi ile birlikte ailesinin yanına gider ve başından geçenleri babası ile paylaştığında aralarında insanların iyi ya da kötü olduğu ve onlardan uzak durulması ya da durulmaması üzerine yeniden tartışmalar başlar. Bu sırada Linguini, mutfaktaki tek bayan şef olan ve kendisine sürekli yardım eden Colette'den hoşlanmaktadır ve Remy ile aralarındaki sırrı onunla paylaşmak üzeredir. Ancak beklenen olmaz ve Linguini sırlarını açığa vurmaz. Fakat mutfakta birtakım sıra dışı olayların farkına varan birisi vardır. İkinci şef Linguini'yi Remy hakkında ne kadar sıkıştırırsa da bir türlü Remy'nin varlığını ve onun Linguini'ye mutfakta yardım ettiğini ispatlayamaz. Remy ise kardeşi Emile ve diğer farelerin restoranın yiyecek deposuna kendilerini sokmaları için ona baskı yaparlar. Deponun anahtarlarını almak için Gusto'nun odasına giren Remy, tesadüfen Linguini'nin Gusto'nun çocuğu olduğu gerçeğinin yazılı olduğu vasiyeti okur ve onu alarak Linguini'ye ulaştırmak ister. Bu sırada ikinci şef Remy'yi fark ederek onun peşine düşer. Mektubu Linguini'ye ulaştırmayı başaran Remy, bu sırada kendisine ait olan başarının sürekli olarak Linguini tarafından sahiplenilmesinden ve kendisini hor görmeye başlamışından rahatsız olmuştur. Ünlü yemek eleştirmeni Anton Ego ise Gusto'nun restoranına yemek yemeye geleceğini bildirmiştir. Ego'nun restoran ve yiyeceği yemek hakkındaki düşünceleri çok önemlidir. Bu nedenle Linguini artık sevgilisi olan Colette ile hazırlıklara başlarken Remy dışlanmış ve Linguini tarafından iyice gözden çıkarılmıştır. Bu muameleyi kabullenemeyen Remy ise tüm fareleri toplayarak gece restorana girerek depodaki yiyecekleri yemenin plânını yapmaktadır. Linguini'nin Remy'ye çok sert davrandığını düşünerek özür dilemek için Remy'nin yanına gitmesi ile tüm farelerin restorana girdiğini ve Remy'nin hırsızlık yaptığını anlayan Linguini, Remy'yi kovar. Remy ise dışarda Şef Skinner tarafından yakalanır. Linguini'yi eleştirmen Ego karşısında yalnız bırakmaya razı olmayan Remy, babası ve diğer fareler tarafından kurtarılarak Linguini'nin yanına dönmesi sağlanır. Gerçek şefin Remy olduğunun anlaşılmasıyla Colette hariç tüm çalışanlar işi bırakır. Bu sırada Ego, verdiği siparişlerin masasına gelmesini sabırsızlıkla beklemektedir. Ancak mutfak personeli olmadan siparişleri yetiştirmenin imkânı yoktur. Bunun üzerine tüm fareler Remy'ye ve Linguini'ye yardım etmek için mutfaka girerler. Sorunlar bunlarla da bitmez ve gıda müfettişi denetleme için mutfaka girdiğinde tüm fareleri mutfakta hummalı bir çalışma içinde bulur. Remy "Ratatuy" adlı yemeği Ego'ya sunar. Ego, bu tadı çocukluğundan beri tatmamıştır ve yemekten çok memnun kalarak şefe teşekkür etmek ister. Linguini gerçeği Ego ile paylaşarak Remy'nin hakkını teslim etmek ister ve müşteriler gittikten son-

ra Remy'nin sıra dışı özelliklerini gösterir. Ego, bir farenin yemek yapabilmesi gerçeğine şahit olunca önceden Şef Gusto'nun "Herkes yemek yapabilir" sloganına karşı çıkmasına rağmen yanıldığını köşesinde itiraf eder ve bu fantastik ekibe destek olup olumlu bir yazı yazar.

Ratatuy Filminde Yer Alan Değerlere Dair Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Film özgüven, mücadele ve saygı değerleri üzerine temellendirilmiş ve izleyici kitlesine yaygın olarak bu üç değer ekseninde kurgulanmış olsa da olay örgüleri ve karakterler arasındaki münasebetlerden yirmi sekiz adet aşılması muhtemel değer tespit edilmiştir. Bu değerlerin bazıları ise Türk kültürü ile çelişen, dolayısıyla da izleyicilere olumsuz örnek teşkil edebilecek niteliklerdedir. Olumsuz örnek teşkil edebilecek ya da Türk örf ve adetleriyle örtüşmeyecek değer bulguları şu şekildedir:

Remy ve diğer farelerin farkına varan ev sahibi tüfeğiyle fareleri öldürmek için rastgele ateş açar. Tüm farelerin evi terk etmesiyle tatmin olmayan ev sahibi onları uzaklaştırmış olmasına karşın takibi bırakmaz ve son ana kadar onları öldürmeye çalışır. Bu sahne çocukların içinde hayvanlara karşı vahşiliği çağrıştırarak yakın çevrelerindeki hayvanlara da benzer davranışlar yapmaları dürtüsünü uyandırabilir.

Remy'nin evi terk ederken ev sahibine ait olan yemek kitabını çalması da olumsuz bir tutumdur. Çalınan nesnenin bir kitap olması da suçun büyüklüğünü hafifletecek bir sebep değildir. Her ne kadar Remy'nin filmin pek çok yerinde yiyecek bir şeyler çalmaya yeltendiği sırada Şef Gusto'nun hayalinin ortaya çıkarak hırsızlığın kötülüklerinden bahsederek onu bu olumsuz tutumdan caydırmaya çalışsa da filmin bu bölümünde çalınan nesneye karşı izleyiciye kitleye çalmanın kötü bir eylem olduğuna yönelik bir ileti verilmemiştir.

İş aramak için annesinin ölmeden önceki tavsiyesi ile Şef Gusto'nun restoranına giden Linguini, annesinin nasıl olduğunu soran Şef Skinner'a annesinin öldüğünü söyler. Şef Skinner üzüntüsünü belirtince Linguini de üzülmemesi gerektiğini, onun cennete ve öteki hayat gibi bir inanişe sahip olduğunu ifade eder. Bu ifade dinî değerlerimizle çelişen özellikler taşımaktadır.

Filmin Türk örf ve adetleriyle örtüşmeyecek bir diğer vurgusu ise şaraptır. İzleyici kitlesinin ağırlıklı olarak çocuklardan oluştuğu bir yapımda karakterlerin birkaç yerde içecek olarak şarap tercih etmeleri dini değerle-

rimiz açısından çelişki yaratmaktadır. Bunun yanı sıra Colette ve Linguini'nin birbirlerine olan sevgi ve hoşlanmalarının müstehcenlikle somutlaştırılması da pek çok noktada değerlerimizle çelişki oluşturan başka bir olumsuz örnektir. Ancak bu filmin hazırlanış aşamasında Türk kültürünün baz alınarak oluşturulmadığını da hatırlamakta fayda vardır. Bahsi edilen olaylara değinilmesi ile animasyon filmler aracılığıyla yabancı kültürle ait olan değer yapılarının kendi fertlerimize benimsetilebileceğinin vurgulanması gerekli görülmüştür. Öz kültür ve yabancı kültürler arasında meydana gelebilecek bu gibi zıtlıklar bireylerde çatışmalara yol açabilir.

Filmde tespit edilen olumlu değerlerin başında ise özgüven gelmektedir. Kurgu itibarıyla ana karakterin bir fare olarak belirlenmesi, aşılması en öncelikli değerlerden biri olduğunu da ispatlar. Diğer farelerin çöp karıştırarak ve sadece hayatta kalabilmek için yemek yemelerinin aksine Remy'nin üstün koku ve tat yeteneklerini geliştirme çabası, okumayı öğrenmesi ve de temizliğine çok dikkat etmesi, şartlar ne durumda olursa olsun insanın istediğinde ve çalıştığında hayal ettiklerinin de ötesinde büyük hedeflere erişebilecekleri fikrini aşmaktadır. Söz konusu değer, filmin sonunda da ünlü yemek eleştirmeni Anton Ego tarafından "Herkes büyük bir sanatçı olamaz ancak büyük bir sanatçı her yerden çıkabilir." sözüyle doğrudan vurgulanarak izleyicinin dikkati özgüvene çekilmiştir. Fare ve güzel yemekler kurgusunun yarattığı tezat ile de izleyiciye "saygı" değeri verilmiştir. Remy'nin bir fare olmasına karşın yemek konusundaki sıra dışı hünelerine öğrenen kişiler bu muhakemeyi yaparak varlıkların her şeyden önce kişiliklerine ve yaptıklarına karşı saygıyı hak ettiğini düşündürecek tutumlar sergilemektedirler. Zaten filmde de öne sürülen ve sürekli olarak tartışılan sav "Herkes yemek yapabilir"dir. "Mücadele" değeri ise bu iki değer arasında serüvenin başlaması ve karşılaşılan her zorluğun aşılmasını sağlayan itici unsuru oluşturmaktadır. Bu sayede Remy, başta fare olması ve ona başarılı bir aşçı olmasına engel olacak tüm olumsuzluklara karşı tat ve koku yeteneklerini en iyi şekilde değerlendirerek pes etmeden başarıya ulaşmak isteyen bir karakterdir. Filmin sonunda da bu amacına ulaşması izleyiciye "Mücadele ettiğiniz takdirde hayatınıza dair pek çok sorunların üstesinden gelebilirsiniz" iletisini telkin etmekte ve Remy olumlu bir karakter olarak izleyiciye sunulmaktadır. Filmin izleyicisine aktarmak istediği bir diğer değer ise "dostluk"tur. Her ne kadar Remy'nin babası insanların fareler için dost olamayacağını öne sürse de Remy ve Linguini birbirlerine karşı çok hassasiyet duyabilen sıkı iki dost olarak karşımıza çıkarlar. Bu dört değer merkeze alınarak aşılması hedeflenirken filmin belirli yerlerinde

temizlik, tedbirli olmak, okumanın ve öğrenmenin önemi, hırsızlığın kötülüğü, yardımseverlik, hatadan ders çıkarma, cesaret değerlerine de yer verilmiştir. Olumsuz örneklerle bireyleri olumlu değerlere yaklaştırma gibi bir yöntemin belirlendiği “Ratatuy” adlı filmde sorumsuzluğun, intikamın, ön yargının, rüşvetin ve hırsızlığın yol açabileceği zararlar bu tavrı tanıyan karakterlerin cezalandırılmasıyla da bireylere bu tutumlara yönelmelerine yönelik örtülü iletiler verilmiştir. Animasyon filmlerin en temel özelliklerinden olan ve Horsmeyer’in hedonist değerler başlığı altında sıraladığı haz alma, eğlenme, macera gibi değerler ise filmde sıklıkla tespit edilmiştir. Söz konusu bu değerler, izleyicinin ilgisini çekme işlevini başarıyla yerine getirerek aktarılmak istenen diğer değerlerin de izleyicinin açık olan ağızla fark edilmesini sağlamaktadır.

Loraks Filminin Özeti

Dünya üzerinde bitki olarak hiçbir şey kalmamıştır. Bununla birlikte şehirlerin etrafı kalın ve yüksek duvarlarla çevrilmiş, insanlar havayı bile satın alır hâle gelerek adeta yapay bir yaşam sürmektedirler. Artık yeni nesiller ağacın ne olduğunu dahi bilmemekte ancak bunun eksikliğini ise çok az insan hissetmektedir. Geline bu şartların tüm sorumlusu ise insanların daha fazla para kazanma hırslarıdır ve bu amaçla çevredeki tüm doğal güzellikler tahrip edilerek yok edilmektedir. Filmin ana kahramanı Ted, Audrey adlı bir kızdan hoşlanmakta ve onun ilgisini çekebilmek için türlü yollar aramaktadır. Audrey ise hiç görmediği ağaçların hayali ile yanmaktadır. Hatta ağaçlara o kadar özlem duyar ki Ted’e eğer birisi ona ağaç getirirse o kişiyle hiç düşünmeden bile evlenebileceğini söyler. Ted de şehirlerindeki yapay ağaçların aksine gerçek bir ağacı nerede bulacağını annesi ve büyükannesine danışır. Büyükanne, ona bu konuda sadece şehrin dışında yaşayan “Tektek” adlı bir kişinin yardım edebileceğini söyler. Ted’in yapması gereken bellidir: Şehrin dışına çıkmak yasak olsa da türlü zorlukları ve riskleri göze alarak Tektek’i bulacak ve ondan gerçek bir ağaç elde edebilmek için yardım isteyecektir. Ted şehrin dışına çıktığında ise tam bir felaketle karşılaşmıştır. Çevrede adeta hayat bitmiş, her yer karanlıktan ve ağaçların katledildiği açık arazilerden ibarettir. Ted, Tektek’i bulur ve doğada meydana gelen bu tahribatın sorumlusunun Tektek olduğunu öğrenince Ted’in şaşkınlığı ve merakı iyiden iyiye artar. Tektek, bir icat geliştirmiştir. İcadı için hammadde ise ağaçlardır. Öncelikle doğadaki hayvanlara ağaçlara zarar vermeme konusunda ormanın ve ağaçların koruyucusu Loraks’a söz veren Tektek, icadının insanlar tarafından fazla talep görmesiyle zengin olma hayalinin tatlılığına kapılarak verdiği sözü çiğner ve tüm ağaç-

ları katletmeye başlar. Hedefine ulaşarak çok zengin olan Tektek, doğada hiç ağaç kalmayınca üretim de yapamaz ve kazandığı her şeyi yavaş yavaş kaybeder. İşlerin bozulmasıyla ailesi Tektek’i terk eder. Doğadaki canlılar ise Loraks ile birlikte yaşamlarını sürdürebilecekleri daha iyi bir yer bulma umudu ile yola çıkarlar. Tektek yalnız kalmıştır ve yıllar sonra kapısını Ted çalmıştır. İnsanların ağaçlar konusunda bilinçlenmelerini sağlamak ve doğal zenginliklerin her zaman yapay varlıklardan farklı ve güzel olduğunu fark ettirmek için Tektek, Ted’den yardım ister ve elinde kalan son ağaç tohumunu ona vererek şehirde insanların görebileceği bir yere dikmesini ister. Bu görev ise o kadar kolay olmayacaktır. Şehrin her yerinde kameralar insanları takip etmekte Ted’in ağaç bulma çabaları ise şehirde insan ihtiyaçlarına yönelik başta hava olmak üzere pek çok paket ürün satan Bay O’Hare’nin dikkatinden kaçmamıştır. İnsanların gerçek bir ağaçla yeniden tanışması, havayı ağaçlardan bedavaya temin etmeleri ve onun işlerinin bozulması anlamına gelecektir. Bu nedenle Bay O’Hare geç kalmadan Ted’in elindeki tohumu alarak insanların doğal yaşamın güzelliklerini fark etmelerini engellemelidir. Halkın önünde karşı karşıya gelen Bay O’Hare ve Ted ağaçlar hakkında tartışarak halkı kendi fikirleri doğrultusunda etkilemeye çalışırlar. Ancak insanlar ağaçsız yaşamaya o kadar alışmışlar ve ağaçları o kadar unutmuşlardır ki Ted’in ağaç dikme çabalarını insanlar çok anlamaz bulurlar. Bunun üzerine Ted, bir buldozere atlayarak şehri çevreleyen duvarın bir kısmını yıkarak çevrenin ne kadar harap ve ürkütücü bir halde olduğunu insanların gözleri önüne serer. İnsanların gördükleri dehşet verici manzara Ted’in ne kadar haklı olduğunu ortaya koyar ve tohumun dikilmesine karar verilir. Büyüyen tohum bir ağaca dönüşür ve doğa yeniden ağaçlı, canlı bir hâl alır. Tektek ise doğada yol açtığı felaketi telafi etmenin mutluluğuna kavuşur.

Loraks Filminde Yer Alan Değerlere Dair Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Filmde temel alınan ve izleyiciye yansıtılmak istenen ana değer doğa sevgisidir. Filmde doğadaki kaynakların ve güzelliklerin insanların başta para hırsı olmak üzere pek çok bencilce nedenden ötürü tahrip edilmesiyle bu güzelliklerin bir gün son bulabileceğinin vurgulanarak insanların bilinçlenmesi amaçlanmıştır. Bu değerın yanı sıra filmde aktarılmak istenen, filmin sonunda ise doğrudan dile getirilen “Çünkü eğer senin gibi biri bir şeyleri umursamazsa hiçbir şey düzelmez ve daha iyi olmaz.” denilerek bir kişinin bile belirli bir konuda duyduğu farkındalığın pek çok şeyi değiştirebilmeye kâfi gelebileceği vurgulanmıştır. Burada dikkat çekilen ve

izleyicinin benimsemesi istenen değer “özgüven”dir. Bu fikre örnek teşkil eden karakter ise Ted’dir. Tek başına verdiği mücadele ile bir tohum elde ederek insanların doğaya karşı bilinçlenmesini ve doğanın yeniden canlanmasını sağlar. Bu iki değer haricinde filmin çeşitli yerlerinde dürüstlük, affedicilik, hatadan ders çıkarma, yardımseverlik, aile gibi değerleri aşılması beklenen olaylar tespit edilmiştir. Filmin haz alma, eğlence, macera gibi hedonist değerlerini ortaya çıkaran ve filmin ilgi çekiciliğini artıran değer ise “mücadele”dir. Çevre bilinciyle doğayı yeniden eski hâline getirmeye çalışan güçsüzlerin, gözlerini para hırsı bürümüş ve doğal felaketleri bu uğurda hiçe sayan güçlülere karşı verilen mücadele değeri başarmanın formülünde çok güçlü olmanın değil, pes etmemenin yattığını da dolaylı olarak izleyiciye ileten bir değerdir. Loraks filminde izleyiciye olumsuz örnek teşkil edecek olaylara da rastlanılmıştır. Tektek’in kardeşlerinin bir ayı yavrusunu alarak birbirlerine fırlatmaları ve ayıyı yakalamaya çalışmaları doğa ve hayvan sevgisi ile çelişen bir olaydır. Yaptığı icadı insanlara tanıtmaya çalışan Tektek’in insanlar tarafından alay konusu olması ve onu aşağılamak için insanların sıraya girmesi de izleyiciye olumsuz bir örnek teşkil etmektedir. Tektek gibi yeni bir şeyler ortaya koyma hevesine girecek girişimci çocukların bu sahne nedeniyle toplum tarafından alayla karşılaşma endişesine kapılmaları muhtemeldir.

Oyunbozan Ralph Filminin Özeti

Ralph bir oyun kahramanıdır. Oyunun esası ise Ralph’in bir binayı yıkmasına, Felix’in ise Ralph’in hasar verdiği yerleri elindeki sihirli çekiçle dokunarak tamir etmesi esasına dayanmaktadır. Çocuklar oyunu oynarken Felix’i kontrol ederek Ralph’in yol açtığı hasarları önlemeye çalışırlar. Oyun salonunda gün bitimi ile beraber bütün oyun figürleri bir araya gelirler. Ralph, yıkmaya çalıştığı binanın yanındaki moloz yığınlarının arasında yalnız başına zaman geçirirken apartman sakinleri ve Felix ise birlikte eğlenmeye başlarlar. Ralph, bu dışlanmışlıktan ve yalnızlıktan çok üzüntü duymaktadır. Felix’in doğum günü kutlamasının olduğunu öğrendiği gün apartmana gider ve diğer oyun kahramanlarına katılmak ister. Ancak pek sıcak karşılanmaz. Kutlama için yapılan pasta, oyundaki apartman şeklindedir ve Ralph haricinde her kahraman apartmanın üzerindedir. Ralph ise apartmanın yanında bir çamurun içindedir. O da kendisinin diğer kahramanların arasında olmasını ister. Ancak kendisinin kötü olduğu ve kötülerin bir madalya sahibi olamayacağı gerekçe gösterilerek onun yerinin yukarısı olamayacağı ifade edilir. Bunun üzerine Ralph bir madalya kazanarak oyun kahramanlarına kendisini kabul ettirmeyi ve onlarla beraber olmayı

arzulayarak oyundan ayrılıp diğer oyunlara girer. “Kahramanın Görevi” adlı oyunda büyük bir madalyanın olduğunu öğrenen Ralph, bu oyuna gizlice girer ve en tepede yer alan madalyayı alır. Ancak oyun katil böceklerin yok edilmesi esasına dayalıdır ve bir böcek Ralph’e saldırmaya başlar. Aralarında geçen arbede sırasında Ralph ve böcek bindikleri uçan gemiyle “Şeker Yarışları” adlı oyuna girerler. Burada böcekten kurtulduğunu sanan Ralph, Vanellope ile tanışır. Vanellope, oyun içerisinde araba yarışlarına katılmak isteyen ancak diğer yarışmacılarca arızalı olması gerekçesiyle dışlanması Ralph’in kaderiyle benzerlik göstermektedir. Vanellope’nin yarışlara katılmak için bir altın vermesi gerekmektedir ve Ralph’in madalyasını alarak bu yarışa başvurur Ralph madalyasının çalınmasına çok kızır. Bu sırada Felix Ralph’i bulmak için diğer oyunlarda onu aramaya çıkmıştır. Ralph’in “Kahramanlar Görevi” oyununda görüldüğünü öğrenerek oraya gider. Ralph’in Şeker Yarışları oyununa girmesiyle Çavuş Calhoun ile beraber Felix de onun peşine düşer. Çavuş Calhoun, oyundan Ralph ile çıkan böceğin yol açabileceği felaketleri önlemek zorunda olan asker bir bayandır.

Vanellope’nin yarışlarda yarışması Şeker Kral başta olmak üzere kimseyi hoşnut etmez. Madalyasının gittiğini öğrenen Ralph, yeni bir madalyanın ancak düzenlenecek şeker yarışını kazananın elde edebileceğini öğrenir. Bu yüzden Vanellope’ye olan kızgınlığını bir kenara bırakarak onun yarışını kazanması için çaba sarf etmesi gerektiğini düşünür. Vanellope’nin yarışlara girmemesi için Ralph’in istediği madalyayı ona geri vermeyi ve onunla iş birliği yapmayı düşünen Şeker Kral, Ralph’in Vanellope’nin niçin yarışmaması gerektiğini geçerli bir mazeret öne sürerek ikna eder. Vanellope, yarışlara katıldığında ve çocuklar tarafından seçildiğinde onun arızalanması insanların oyunun bozuk olduğunu düşünmelerine neden olabilecektir. Bu da oyunun fişinin çekilerek hepsinin yok olmasına yol açabilecektir. Bu sebepten ikna olan Ralph, Vanellope’nin arabasını parçalayarak onun yarışlara girmemesini sağlar. Vanellope, Ralph’e çok güvenerek hayal kırıklığına uğramıştır. Büyük bir hevesle kazandığı madalyayı kendi oyunundaki kahramanlara göstermeyi ve onların arasına katılarak yalnızlıktan kurtulmayı isteyen Ralph oyununa döndüğünde ise Felix başta olmak üzere oyunda neredeyse kimsenin kalmadığını görür. Ralph’in oyunu terk etmesi her şeyi alt üst etmiştir. Oyunda apartmanı yıkmaya çalışacak birinin olmaması apartmanı tamir edecek Felix’i de anlamsız kılmıştır. Bu nedenle oyunun bozulduğu düşünülerek oynamaya kapatılmıştır. Ralph, kendi oyunundan Şeker Yarışları oyununa baktığında konsol üzerinde Vanellope’nin

resmini görür ve Şeker Kral'ın kendisine yalan söylediğini anlayarak Vanellope'nin yanına geri dönmeye karar verir. Burada Felix'i bulan Ralph, Vanellope'nin arabasını Felix'e tamir ettirir ve onun yarışlara girmesini sağlar. Vanellope, Şeker Kral'ı ve diğerlerini geçerek yarış kazanır. Ancak bu sırada beklenmedik bir sorun patlak verir. Ralph ile birlikte Şeker Yarışları oyununa giren böcek yumurtlayarak çoğalmıştır. Oyundaki herkese saldıran böceklerden Ralph'in kola dolu büyük çukura şeker kütesini düşürmesiyle ortaya büyük bir patlama ve ışık demeti çıkar. Tüm böcekler bu ışığa yönelir ve yanarlar. Böylelikle oyun, böceklerde temizlenmiş olur. Herkes kendi oyununa döndüğünde Vanellope, Ralph ve Felix amaçlarına ulaşmışlardır. Ralph, artık dışlanmaz ve oyundaki diğer kahramanlarla beraberdir. Vanellope de oyununun en popüler yarışçısı olmuştur.

Oyunbozan Ralph Filminde Yer Alan Değerlere Dair Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Filmde temel olarak aşılması amaçlanan değerler dayanışma, yardımseverlik, hoşgörü ve dostluk değerleridir. Oyun içinde kötü ve vahşi bir karakter olarak gösterilen Ralph'in aslında çok temiz ve hassas bir kalbi vardır. İsteddiği tek şey ise oyundaki kahramanlarla beraber olmak ve herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmamaktır. Serüven de onun bu arzusu ve maruz kaldığı kötü muamelelerden dolayı başlamıştır. Fiziksel yapısındaki kabalığa ve heybete karşın çok ince bir ruha sahip olarak kurgulanan Ralph'teki bu tezatlık aracılığıyla izleyiciye ön yargının olumsuz ve yanıtıcılığı sergilendiği gibi hoşgörünün de önemi vurgulanmıştır. Ralph gibi dışlanan bir diğer karakter de Vanellope'dir. Tıpkı Ralph'te olduğu gibi Vanellope de görüntüsünde zaman zaman meydana gelen bozulma nedeniyle başka bir oyunda ayrımcılığa maruz kalan bir kahramandır. Hatta oyundaki diğer kahramanlar acımasızlıkta ve ön yargıda daha da ileri giderek ona "Arıza" diye hitap etmektedirler.

Ralph, filmin pek çok yerinde yardımlaşmaya ve çevresine duyarsız kalmamaya dikkat eder. Elindeki bir meyveyi aç olan oyun karakterlerine vermekten, Vanellope'nin dışlanışına ve yarışların onun için çok büyük önem taşımasına, Vanellope'nin çok değer verdiği madalyasını çalmasına rağmen duyarsız kalmaz. Filmin içerisindeki pek çok tehlikeye ise girmesinin tek amacı dostluktur. Kendi oyunundaki kahramanların onunla dost olmasını bu kadar arzulaması ve mücadele vermesi de dostluğun değerinin filmin izleyicisine sunduğu temel iletilerden biri olduğunu göstermektedir. Ralph aracılığıyla izleyicinin benimsemesi amaçlanan bir diğer değer de

mücadeledir. Ralph, maruz kaldığı dışlanmalara ve yalnızlığa karşı kendisini yalnızlığa iyice bırakmak ya da insanların düşündüğü gibi kötü ve vahşi bir karakter olma yerine mücadele ederek insanların zihinlerindeki olumsuz algısını değiştirmenin çabası içindedir. Bu çabasının karşılığını da amacına ulaşarak elde etmesi mücadelenin önemine dikkat çekmesini sağlar. Benzer sıkıntıları gündelik hayatında yaşayan ve birtakım ayrımcılıklara maruz kalan izleyicilere de durumu kabullenmenin aksine mücadele etme ve insanların kendilerine dair besledikleri ön yargıları yok etme iletisi verilmektedir.

Filmde tespit edilen olumsuz değerlerin başında ise dışlama, aşağılama, ön yargı gibi değerler gelmektedir. Başkahramanlardan Ralph ve Vanellope, farklılıklarından ötürü çevreleri tarafından saygı ve hoşgörü görmek yerine aşağılanmalara ve dışlanmalara maruz kalmaktadırlar. Ancak film sonunda bu tür olumsuzluklara maruz kalmalarına rağmen başarıyı elde eden kahramanların da kendileri olması, izleyiciye bu değerlerin olumsuzluğu telkin edilirken mücadelenin de anahtar eylem ve değer olduğu iletisi verilmiştir. Yabancı kültür ürünü olarak filmde müstehcen bir sahneye de yer verilmiştir. Bu durum kendi kültürümüz ve değerlerimiz açısından değerlendirildiğinde ise olumsuzluk teşkil etmektedir.

Crood'lar Filminin Özeti

İlkel dönemlerde insanlığın hayatta kalma mücadelesini konu alarak aile, dayanışma, yardımlaşma, iş birliği gibi değerleri izleyicisine özümsetmeye çalışan filmde Crood ailesi doğa olayları ve etraftaki vahşi hayvanların tehditlerinden kendilerini sakınarak hayatta kalmayı başarabilen tek ailedir. Diğer aileler hayatta kalmak için gerekli olan korkuyu etraflarına karşı duymadıkları gibi doğayı keşfetmek adına aşırı merak duyarak hayatta kalmayı başaramamışlardır. Bu nedenle Crood ailesinin reisi Grug, ailesinin merak duygusundan uzak kalmasını, yeni olan hiçbir şeye ilgi gösterilmemesini ve gün batımında herkesin en güvenli yer olan mağaraya girmesini istemektedir. Bütün aile üyeleri bu kurallara uymaktan şikâyetçi olmazken Grug'un büyük kızı Eep, bu şekilde yaşamının yaşamak olmadığını, etraflarını keşfetmeden ve özgürce hareket edemedikten sonra hayatta kalabilmenin de pek anlamı olmadığını düşünerek babası ile çatışma yaşamaktadır. Ailece mağaralarına kapandıkları bir gece dışardan gelen muazzam ışığa kayıtsız kalamayan Eep, gizlice dışarı çıkar ve ışığın kaynağına gider. Henüz ateşin ne olduğunu bilmediği için büyülenen Eep, etraftan gelecek tehlikeleri de umursamaz. Ateş, ailesini doğal felaketlerde kaybetmiş

yalnız bir çocuk olan Guy tarafından yakılmıştır. Eep ve Guy tanışır ve Guy yaşadıkları bu bölgede şiddetli depremler olacağını ve buraları bir an evvel terk etmeleri gerektiğini söyler. Olanları babası Grug ile paylaşan Eep ise babasından habersiz olarak mağarayı terk etmesinden ötürü babasını çok öfkelenmiştir. Ancak Guy'ın söylediklerinin çok geçmeden gerçekleşmesi ve mağaralarının yıkılması onların Guy'a güvenerek onunla kader birliği yapmalarına ve asıl maceraların başlanmasına sebebiyet verir. Guy, Grug'un aksine son derece yeniliğe açık, karşılaştıkları problemlere karşı akıl yürüterek çözümler üreten ve keşfetmeyi seven bir çocuktur. Guy'ın aile fertleri arasında gördüğü ilginin giderek artması Grug'un otoritesini biraz sarsmış, onun sözü ve fikirleri aile tarafından benimsenmemeye başlanmıştır. Üstelik kızı Eep, Guy'dan çok hoşlanmaktadır. Bu da Grug'un Guy'a karşı mücadele vermesi ve üstünlüğünü göstermesi gereken başka bir konudur. Bir yabancı olması bakımından Grug, Guy'a temkinli yaklaşmanın gerekliliğine de inanır ve attığı her adımı sorgular. Aile fertleri ise Guy'ın yeniliklerine ve bilgilerine kendilerini çoktan kaptırmışlardır. Kurtulmak için çok uzaktaki yalçın dağları belirleyen aile, bu yolculuk sırasında türlü zorluklarla karşılaşır. Ancak aile olmanın, iş birliği yapmanın, mantık yürütmenin, dayanışmanın ve Grug'un fedakârlıkları sayesinde amaçlarına ulaşırlar. Guy, bu maceranın sonucunda ne kadar iyi ve yardımsever bir kişi olduğunu gösterirken otoritesini ve popülerliğini kaybetme korkusu yaşayan Grug da yaptıkları ile başta kızı Eep olmak üzere tüm ailenin onu ne kadar sevdiğini görür.

Crood'lar Filminde Yer Alan Değerlere Dair Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Doğada insanlığın var olabilmesi üzerinden yaşanan maceraları konu edinen filmde verilmek istenen en temel değer aile değeridir. Bu kapsamda da karşılaşılan sorunlara karşı dayanışmanın, fertler arasında birbirleri için fedakârlık yapmanın örneklerine sık sık rastlanmıştır. Fedakârlık ve sorumluluk değerleri genellikle aile reisi Grug üzerinden verilmiştir. Grug, ailecek avlandıklarında elde ettikleri besin kaynaklarına herkes karnını doyurduktan sonra el uzatan ve kendisine yiyecek kalmadığında da aile fertlerine “Zaten çok acıkmamıştım.” diyecek kadar da hassas bir kişiliktir. Yırtıcı hayvanların ailesini tehdit ettiği her anda tereddüt etmeden kendi canını ortaya koyan Grug, filmde fedakârlık değerinin üzerinde sık sık durulmasını sağlayan bir karakterdir. Bir mağara adamı olarak kaba bir yapıda olmasına karşın çok duygusal ve hassas olması da insanların biçimsel özelliklerine göre değerlendirilmesinin yanıltıcı olabileceği (Ön yargı)

iletisini vermektedir. Bununla beraber Grug, sadece aile fertlerine karşı değil, hayvanlara karşı da kendi canını tehlikeye atma pahasına hassasiyet gösterebilecek bir kişidir. Yıkılmakta olan dağların arasından kaçmak için oluşturduğu aracına çaresizlik içinde sızlanan hayvanları da geri dönerek alan Grug, hem hayvan sevgisi hem de yardımseverlik değerlerine karşı izleyicisine güzel örnekler sunmuştur. Filmde dayanışmanın ve iş birliğinin en belirgin sembolü ise ailenin bir tehlike anında sırt sırta vererek her yönden gelebilecek tehlikelere karşı kendilerini koruma altına almaya çalıştıkları “Ölüm çemberi” dir. Ne kadar ilkel bir yaşam sürseler de kendilerince temizliği de ihmal etmeyen aile bir bölümde sıraya geçerek üzerlerindeki karınca ve tozlardan arınmaları için can acıtıcı olmasına karşın annelerinin kendilerine sopayla vurmasına müsaade ederler.

Filmin diğer kahramanlarından Eep ise canını kaybetme pahasına da olsa sürekli olarak içinde yaşadığı dünyayı keşfetme arzusu içinde olarak özgürlük, otoriteden kurtulma, özerklik ve bilgi gibi bireysel gelişim değerlerini yansıtmaktadır.

Filmde sorunların üstesinden akıl yürüterek ve yaratıcılıkla gelen Guy da bireysel gelişim değerlerinden akıl, yaratıcılık, başarı, cesaret, kendini kanıtlama gibi değerleri izleyiciye yansıtmaktadır.

İnsanların doğaya karşı hayatta kalma serüvenleri ise filmin eğlence, haz alma ve macera gibi hedonist değerlerini ortaya çıkarmıştır.

Ejderhanı Nasıl Eğitirsin Filminin Özeti

Berk Adasında yaşayan Vikingler geçimlerini balıkçılık ve avcılıkla geçirirler. Ancak civardaki ejderhalar onların evlerini yakmakta ve hayvanlarını alıp kaçmaktadır. Bu nedenle Wikinglerin tek düşmanları ejderhalardır. Kabilenin reisi olan Kayıtsız Zebella aynı zamanda filmin asıl kahramanı Hıçkıkık'ın da babasıdır. Hıçkıkık, tüm insanlar tarafından fiziksel özellikleri ve tuhaf davranışları nedeniyle dışlanmakta ve alaya alınmaktadır. Bu durumdan kurtulmak ve kendini başta babası Zebella olmak üzere herkese ispat etmek isteyen Hıçkıkık'ın tek amacı bir ejderha öldürmektir. Ancak babası onun avcılıkta yeterli fiziksel olgunluğa eriştiğini düşünmeyerek silahların bakımlarıyla ilgilenmesini ister. Hıçkıkık, ejderhaların köye saldırdıkları bir gece her zamanki gibi yine söz dinlemez ve bu saldırıyı bir ejderha öldürerek kendini herkese ispat etmek için bir fırsat olarak görür. Ancak vurmak istediği ejderha sıradan bir ejderha değildir. Daha önce kimsenin karşı koyamadığı “Gecenin Kabusu” adlı ejderhaya nişan alan Hıçkıkık,

onu vurmaya başlamasına rağmen bu olayı kimse görmediği için de kimseyi inandıramaz. Gecenin Kabusu'nun düştüğü yerde izini aramaya çalışan Hıçkık, fırlattığı topuzlu iplere dolanmış, çaresiz haldeki ejderha ile karşılaşır. Ejderha ona zarar verecek durumda değildir. Hıçkık hemen bıçağını alır ve ona doğrultur. Ancak ejderhanın çaresizliğine ve içindeki merhame- te karşı koyamayarak onu öldürmekten vazgeçer ve iplerini çözer. Serbest kalan ejderha da onu öldürmez. Hıçkık, ejderhada bir anormallik olduğunu fark eder. Çünkü ejderha uçmaya çalışmakta ancak her girişiminde yere çakılmaktadır. Bu sırada kabilenin reisi Zebella, tüm köyü toparlar ve ejderhaların yuvasına saldırma niyetiyle denize açılma emri verir. Hıçkık ve diğer çocuklar ise bu sırada Zebella'nın yardımcılarında Geçirik tarafından ejderha avlama eğitimlerine alınacaklardır. Gecenin Kâbusu ile karşılaştıktan sonra ejderha avlama hevesinden vazgeçen Hıçkık içinse bu eğitimler artık anlamını yitirmiştir. Hıçkık, fırsat bulduğu her an Gecenin Kabusu'nun yanında soluğu alır ve ona yiyecekler götürerek onu daha yakından tanıma ve onunla yakınlaşma fırsatı bulur. Bir yandan da onun niçin uçamadığını çözmeye çalışır. Nihayet ejderhanın kuyruğunun ucundaki iki kanattan bir tanesinin olmadığını ve bu nedenle uçamadığını fark eder. Köydeki av aletlerinden ona yapay bir kanat yapmayı başaran Hıçkık, onu bir yandan da uçarken yönlendirmeye çabalar. Sık sık uçuşa denemeleri yapan ikili, nihayet birlikte uçabilmeyi başarırlar. Yine bir uçuş sırasında Hıçkık tüm ejderhaların pençelerinde avladıkları hayvanlarla birlikte bir dağa doğru gittiklerini ve alev içindeki bir çukura avlarını bıraktıklarına şahitlik eder. Tüm ejderhalar dağda yaşayan büyük ejderhayı beslemek zorundadır. Böylelikle Hıçkık ejderhaların sürekli olarak köylerine saldırmalarının nedenini anlamıştır. Bu süre zarfında ejderhaları yakından tanıyan Hıçkık, onların aslında sevecen ve saldırma içgüdüsünden ziyade sahiplenilme hissiyle dolu olduklarını görür. Kabilesindeki tüm insanların ejderhalara nefret duymasının ve onlar için uydurulan pek çok vahşilik hikâyesinin yalan olduğunu anlar. Ejderhalara karşı öğrendiği bu bilgi ve deneyimlerin farkına varan köylüler, onun silah kullanmadan eğitim alanındaki ejderhaları etkisiz hâle getirebilmesine şaşkınlık ve hayranlıkla bakarlar. Ejderhaların yuvasını yok etme amacıyla çıktıkları yoldan başarısızlıkla dönen Zebella'nın tek tesellisi ise oğlu Hıçkık'ın köyde herkesin takdirini kazanmış olmasıdır. Yapılan eğitimde birinci olan Hıçkık'a bir ejderha öldürme şerefi verilir. Hıçkık, karşısına çıkarılan ejderhayı silahlarını kullanmadan etkisiz hâle getirecektir. Ancak silahlarını bir kenara bırakması babasını tedirgin eder ve uysallaşmakta olan ejderha saldırganlaşır. Hıçkık'ın ejderha karşısında tehlikeye düşmesini çok uzaktan hisseden

Dişsiz (Gecenin Kâbusu), koşarak köye gelir ve Hıçkık'ı korur. Ancak onu gören köylüler iyice tedirginleşir ve ona saldırırlar. Yaşanılanları anlayan baba Zebella, oğluna sır sakladığı için kızgındır. Zebella, Dişsiz'i etkisiz hâle getirerek onun hareketlerinden oğlunun bahsettiği büyük ejderhanın yaşadığı dağa gitmeyi amaçlar. Tüm adamlarını alarak yola çıkan Zebella, amacına ulaşır ve büyük ejderha ile karşı karşıya kalır. Ancak ejderha çok güçlüdür ve herkesi bir aleviyle çaresiz bırakmıştır. Bu sırada Hıçkık, boş durmaz, eğitim için hapsedilen ejderhaları çıkararak onlara nasıl binilmesi ve kontrol edilmesi gerektiğini arkadaşlarına gösterir. Hep birlikte yola çıkan ekip dev ejderha ile mücadeleye tutuşur. Ejderhayı alt edebilmek için Dişsiz'i hapsoldüğü gemiden kurtaran Hıçkık, ona binerek dev ejderhayı alt etmek için birlikte mücadele verirler. Nihayet kıvrak hareketlerle ve Dişsiz'in şiddetli alev toplarıyla bu amaçlarına ulaşan ikili, bu arbedede yere düşerek zarar görürler. Her ne kadar Dişsiz, Hıçkık'ın canını kurtarsa da onun bir ayağının kopmasına engel olamaz. Ancak ikili Vikinglerin ve ejderhaların bir arada barış içinde yaşamasını sağlamışlardır. Ejderhalar evcilleştirilmiş ve gündelik yaşamda Vikinglerin olmazsa olmaz bir parçaları hâline gelmiştir.

Ejderhanı Nasıl Eğitirsin Filminde Yer Alan Değerlere Dair Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Filmde verilmek istenen asıl iletiler ön yargının zararları ve sevgi değerleridir. Babasının aksine intikam ve nefret duygularının yerine akıl ve sevgiyi kullanarak ejderhaların yarattığı sorunu ortadan kaldıran Hıçkık, fiziksel özelliklerinden ötürü de ayrımcılığa ve alaya maruz kalmaktadır. Ancak filmin sonunda elde ettiği başarı onu herkesin gözünde çok saygın bir kişi hâline getirmiştir. Hıçkık hakkında insanların yanılması, izleyiciye ön yargılı ve hoşgörüsüz olmanın insanı hataya düşürebileceğini ve herkesin kendince üstün bir yanının olduğunu telkin etmektedir. Hoşgörü ve ön yargı üzerine verilen genel iletide ise ejderhalar vardır. İnsanlar ejderhalar hakkında da yanılmış, bu zamana kadar onları çok iyi tanıdıklarını düşünmelerine rağmen hiç tanımadıklarına bizzat şahit olmuşlardır. Filmdeki ana problemin silahlar ve savaş yerine sadece sevgi ile çözülmesi ise sevgi değerinin gündelik hayatta karşılaşılan pek çok probleme de çözüm getireceği filmin bağlandığı son ile belirgin bir şekilde gösterilmektedir. Zebella'nın tüm köylüleri toplayarak yaptığı konuşmada "Ya biz onları bitireceğiz ya da onlar bizi..." cümlesiyle konuşmasını sonlandırması insanların ejderhalara karşı duyduğu nefretin boyutunu gözler önüne sermiştir. Filmin sonunda ise kaynaşan ve hayatı birbirleri için daha kolay ve eğlenceli

hâle getiren bu iki canlı türünün daha mutlu ve huzurlu olmak için birbirlerinden kurtulma mecburiyetlerinin olmadığına aksine ihtiyaç duyulan tek şeyin “sevgi” olduğunu gösterir. Filmde bu değerlerin yanı sıra belirli kısımlarda özür dileme ve merhamet değerleri üzerinde de durulmuştur. Zebella'nın yaşananlar konusunda oğlu Hıçkık'ı dinlememesinden ötürü pişmanlık duyarak ondan özür dilemesi, özür dilemenin bir erdem olduğunu göstermenin yanı sıra insanların haklı olduğu takdirde kendilerinden küçük olan kişilerden de özür dilemesi gerektiğine işaret edilmektedir. Savunmasız hâldeki Dişsiz ile ilk karşılaşmasında büyük bir sevinç ile onu öldürmeye ve tüm köy halkından takdir görmeye sabırsızlanan Hıçkık, Dişsiz'e acır ve onu öldüremez. Öldüremediği gibi de iplerini çözerek kendi hayatını tehlikeye atmak pahasına merhametten vazgeçmez. Hıçkık'ın karakter özelliklerinde bireysel gelişim değerlerinden akıl, yaratıcılık, başarı, cesaret, kendini kanıtlama gibi değerlerin bulunması ve filmin temelindeki problemi bu değerlerle çözebilmesi de izleyiciye Hıçkık'ı rolmodel olarak sunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Değerlerimiz, bizi biz yapan ve toplumsal kimliğimizi oluşturan yüzyıllar içerisinde oluşmuş öğelerdir. Ortak his ve şuurun oluşabilmesi, insan kalabalıklarının anlamlı hâle gelerek topluma dönüşmelerini, yaşamlarını belirli ülkeler etrafında sürdürmelerini sağlayacak yegâne birleştirici unsur kültürdür, kültürün mayası ise değerlerdir. Millet olarak yeryüzünde bunun en güzel ve en büyük örneğini gösterdiğimiz Kurtuluş Savaşımız ortak şuurun, benlikten sıyrılarak “bizlik”e nasıl adım atıldığının en temel örneklerindedir. Akif, “Girmeden tefrika bir millete, düşman giremez / Toplu vurdukça yürekler onu top sindiremez” dizeleriyle bu durumu ve dolaylı olarak da değerlerin bütünlendirici etkisini çok güzel bir şekilde dile getirmektedir.

Teknolojik imkânların bu denli arttığı günümüzde iletişim hızının artması olumlu bir durum olmakla beraber bu olumlu durumun yarattığı bir sorunsal ile de karşı karşıya kalınmıştır. Teknolojinin sunduğu kolaylıklar ve kendisine insanları esir edecek derecede ilgi çekiciliğe sahip olması onu, yüklenen içeriğe göre çok olumlu ya da çok olumsuz etkiler ortaya çıkarabilecek potansiyele erişirmiştir. Teknoloji üreten ülkelerin bu imkânı sadece bir gelir kaynağı görmek yerine kültürleme unsuru olarak kullanmaları teknoloji satın alan ülkelerin kültürlerinde yozlaşmalara yol açtığı gibi bunla-

rın yerini de yabancı kültürlerle ait değer ve normların işgal etmesine sebep olmuştur. Animasyon filmler, insanların sadece boş vakit geçirme ve salt eğlence araçları olarak görülmektedir. Buna karşın pedagojik olarak bakıldığında ise çekici özellikleri zengin olan kahramanların çocuklarca rol-model olarak kolayca benimsenmeleri, belirli riskleri de beraberinde getirmektedir. Nitekim incelenen filmlerde dayanışma, yardımlaşma, mücadele, hoşgörü, iyilik gibi çok temel ve önemli değerler başta olmak üzere pek çok değerın benimsenmesine katkı sağlayacak niteliklerin olduğu saptansa da kendi değerlerimizle uyuşmayacak veriler de elde edilmiştir. Dolayısıyla animasyon filmler eğitsel açıdan faydalı olabilecekleri gibi salt eğlence araçları olarak görülerek masum, zararsız yapımlar olarak da algılanmamalıdır. Animasyon filmlerin kültür ve değer aktarımına yönelik işlevselliği ise kendi kültür ve değer birikimlerimiz doğrultusunda yögrularak ortaya konulduğu takdirde kültür yozlaşmasına karşı ortaya çıkabilecek risklerin önüne geçilmesine katkı sağlayabileceği gibi eğitim sisteminin de ulaşmayı hedeflediği davranış ve ahlak becerilerinin kazandırılmasında önemli rol oynayacaktır. Eğitim sistemimizi sık sık sorgulayıp arayış içerisinde olduğumuz son zamanlarda teknolojinin eğitime nasıl entegre edileceği de sorgulanmış ve tartışma konusu olmuştur. Okulların salt ders ortamlarından ibaret, sıkıcı mekânlardan ziyade çocukların eğlendikleri, okulu bir oyun ortamı olarak gördükleri ve de onları içinde yaşadıkları hayatın gerçek normlarına uygun olarak onları hazırlayan ortamlara dönüştürülmesi sürekli dile getirilen bir amaçtır. İncelenen filmlerde tespit edilen pek çok değerın olması da eğitim sistemimizde değer aktarımında animasyon filmlerden yararlanılmasının gerekliliğini ortaya koymakta olduğu gibi teknolojinin eğitime uyumlu hâle getirilerek faydalanılmasına da yol göstermektedir. Bu nedenledir ki ders müfredatları ve öğretim programlarında yer verilen millî, manevî, ahlaki ve evrensel değerlerin çocuklarımıza kazandırılmasında kendi kültürümüz ekseninde oluşturulmuş animasyon filmlerin devlet aracılığıyla teşvik edilerek ortaya çıkarılması ve bunlardan eğitim sistemimiz içerisinde yararlanılması faydalı olacaktır. Özellikle kamuoyunca “4+4+4” olarak bilinen yeni eğitim sistemiyle beraber okullara başlama yaşı 60 aya kadar düşürülmüştür. Bu durum da çalışmamıza konu olan animasyon filmlerin MEB’in genel amaç ve esaslarına uygun olarak yapılmasının teşvik edileceği animasyonların özellikle ilkökul aşamasında kültür ve değer aktarımına daha elverişli olarak hizmet edeceğini gösterir.

İncelediğimiz filmlerin oluşturulmasında ayrılan bütçelere ve buna karşılık elde edilen gelirlere göz atmak da animasyon filmlerin maddi yö-

nünü görmemize katkı sağlayacaktır: “Ratatuy” adlı Amerikan yapımı film 150.000.000\$ maliyetine karşılık 620.261.049\$, “Loraks” 70.000.000\$ maliyetine karşılık 348.840.316\$, “Oyunbozan Ralph” 165.000.000\$ maliyetine karşılık 471.222.889\$, “Crood’lar” 135.000.000\$ maliyetine karşılık 587.204.668\$, “Ejderhamı Nasıl Eğitürsin” filmi ise 165.000.000\$ maliyetine karşılık 494.878.759\$ hasılat elde ederek maliyetlerinin çok üzerinde bir kâr elde edebilmişlerdir. Dolayısıyla devletimizin teşvikiyle yapılacak olan bu tür yapımların ek bir maliyeti olmayacağı gibi kâr edilmesi de söz konusu olabilecektir.

Çocuklarımızın üst eğitim- öğretim kurumlarına yerleşmelerinde temel alınan tek kriterin öğrenim başarıları olması, eğitim noktasında ne durumda olduklarının ve hangi erdemlerle donatıldıklarının dikkate alınmamasının olumsuz sonuçlarını görerek tartıştığımız bir ortamda okulların salt öğretim ortamı olmadığını, öğretimin ancak eğitimle anlamlı olabileceğini hatırlamakta fayda vardır. Bu nedenle millî ve evrensel değerleri benimsemiş duyarlı bireyler yetiştirme noktasında sadece millî eğitim sisteminin genel amaçlarında ve öğretim programlarında değerlerden genel olarak bahsetmenin ötesinde değerlerimizin öğretim programlarıyla kaynaştırıldığı ve bu nitelikleri benimseyen öğrencilerin davranışlarının söz konusu sınavlarda alacağı puanlamalarda bir ölçüt olarak dikkate alınmasının hem öğrencilerimizi erdemli olmaya teşvik etmesi hem de eğitimin ihmal edilen işlevlerinin yeniden canlandırılmasına katkı sağlayacaktır.

Animasyon film teknolojileri sahasında ülke olarak yaşadığımız geriliğin değerler eğitiminde de yaşanmaması adına eğitim sistemimizde bir “değerler eğitimi politikası”nın oluşturulması ve bu çerçevede eğitim sistemimizin yeniden tanzim edilmesine ivedilikle ihtiyaç vardır. Özellikle son yıllarda sık sık duymaya alıştığımız kadın cinayetleri, zararlı maddelerin kullanımının gençlerimiz arasında korkutucu boyutlara ulaşması, çocukların çeşitli istismarlara maruz kalması başta olmak üzere görsel ve yazılı medyada karşılaştığımız pek çok olumsuz olayın altında da eğitim sistemimizde değerler eğitimine dair kapsamlı ve nitelikli politikalar oluşturularak uygulanmamasının yattığını görmek mümkündür.

KAYNAKÇA

ABALI, N., “Türkiye’de Animasyonun Dünü ve Bugünü”, **Bilişim Dergisi**, Ekim 2012.

ADIGÜZEL, Y., **Kültür Endüstrisi: Kitle Toplumunun Açmazları**, Şehir Yayınları, İstanbul, 2001.

ALICI, B., **Animasyon Filmlerinin Çocukların Tüketim Alışkanlıklarına Etkisi: Robotlar, Barbie Moda Masalı, Cedric ve Winx Club Animasyon Filmleri İncelemesi**, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli, 2014.

ATAN, U., **Animasyonun Kültür Aktarımındaki Yeri**, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 1995.

BILIS, P. Ö., **Rol Modelleri ve Toplumsal Değerler Açısından ‘Uçaklar’Adlı Animasyon Filmi Üzerine Bir İnceleme**, Sekçuk İletişim, 2014.

BIRD, B. - PINKAVA, J. (Yönetenler), **Ratatuy** [Sinema Filmi], 2007.

DEMICCO, K. - SANDERS, C. (Yönetenler), **Crood’lar** [Sinema Filmi], 2013.

ERDEM, A. R., “Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 56, 2003.

GIROUX, H. A., **The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence**, Rowman & Littlefield Publishers, Boston, 1999.

GRIMM, P., & HORSTMAYER, S., **Kinderfernsehen und Wertekompetenz** (Vol 3), Steiner Verlag, Wiesbaden, 2003.

GÜNEŞ, V., **Çizgi Film Karakterlerinin Çocukların Satın Alma Davranışlarında Etkileri**, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2010.

HÜNERLİ, S., **Canlandırma Sineması Üzerine**, Es Yayınları, İstanbul, 2005.

MOORE, R. (Yöneten), **Oyunbozan Ralph** [Sinema Filmi], 2012.

MURATOĞLU, B., **Sosyal Sapkınlığın Medyadaki Temsilinin Çizgi Filmler Üzerinden İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2009.

OKUYUCU, A. D., **Son Dönem Walt Disney Animasyon Filmle-
rinde “Öteki”nin Temsili**, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2012.

ONARAN, A. Ş., **Türk Sineması**, C I, Kitle Yayınları, Ankara, 1999.

RENAUD, C. (Yöneten), **Loraks** [Sinema Filmi], 2012.

RICE, J., **The Rhetoric of Cool: Composition Studies and New
Media**, SIU Press, Carbondale, 2007.

SANDERS, C. - DEBLOIS, D. (Yönetenler), **Ejderhamı Nasıl Eğitirsin**
[Sinema Filmi], 2010.

ŞENLER, F., “Animasyon Tarihi, Tekniği ve Türkiye’de Yansımaları”,
Türkiyat Araştırmaları, S 3, 100, 2005.

TÜZEL, S., **Animasyon Film ve Türk Masal Kahramanlarının
Özelliklerinin Çocuk Eğitimi Açısından Karşılaştırılması**, Yük-
sek Lisans Tezi, Çanakkale, 2009.

YAĞLI, A., “Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin
Rolü: Caillou ve Pepee Örneği”, **Turkish Studies - International Pe-
riodical For The Languages, Literature and History of Turkish
or Turkic Volume** 8/10, 2013, 718.

YAMAN, E., **Değerler Eğitimi**, Akçağ Yayınları, Ankara, 2014.

YEŞİLYAPRAK, B., **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Pegema Yayın-
cılık, İstanbul, 2003.

CEZA İNFAZ KURUMLARINDA DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖĞRETMEN VE HÜKÜMLÜ-TUTUKLU GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Hatice ALTUNKAYA*

ÖZET

Ceza infaz kurumları, hükümlü ve tutukluların cezalarını infaz ettikleri sürece sadece barındırıldıkları mekânlar değil aynı zamanda tüm eğitim basamaklarında eğitim imkânı bulabildikleri yerlerdir. 2014 yılı başından itibaren Adalet Bakanlığı tarafından ülke genelinde hükümlü ve tutuklulara yönelik olarak bir program doğrultusunda değerler eğitimi projesi uygulamaya konulmuştur. Bu proje kapsamında tüm hükümlü ve tutuklulara her ay için belirlenen değer doğrultusunda hazırlanan “Değer” dergisi ulaştırılmaktadır. Bu çalışmada, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmış ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri alınmıştır. Aynı konu hakkında 120 hükümlü ve tutukluya da 4 sorudan oluşan açık uçlu anket soruları yöneltilmiş ve veriler nitel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Öğretmenler ve hükümlü tutuklular, değerler eğitimin genel olarak faydalı ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşadığı en büyük problemin kurum çalışanları ve idarecileri tarafından desteklenmemeleri ve sivil toplum kuruluşları, üniversiteler vb. uzman kişilerden yeterli işbirliği desteği alamamaları olarak belirlenmiştir. Hükümlü ve tutukluların değerler eğitimine ilişkin olarak gördükleri en dikkate değer problem, kurum mevcutlarının fazla oluşu ve koşullarına sıra gelmemesi vb. sebeplerle etkinliklerden yeterince faydalanamadıkları olarak tespit edilmiştir. “Değer” dergisi içerik ve baskı olarak genellikle öğretmenler ile hükümlü ve tutuklular tarafından iyi olarak değerlendirilmiş ancak içeriğin hedef kitleye yönelik özel olarak hazırlanması gerektiği yönünde görüşler ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Hükümlü ve Tutuklu, Ceza İnfaz Kurumu.

* Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, hatice4473@hotmail.com

EVALUATION OF THE EDUCATION OF VALUES IN CORRECTIONAL INSTITUTIONS BASED ON THE OPINIONS OF THE CONVICTS AND INCARCERATED PERSON(S)

ABSTRACT

The correctional institutions are not only the places where the convicts and incarcerated person(s) are accommodated during their time served, they are also facilities where such population may find a chance to receive education and training at all steps of the education. In line of a program, initiated as of the beginning of 2014 by the Ministry of Justice across the nation towards the convicts and incarcerated person(s); the education of values project has been put into implementation. Within the scope of this project, the Journal titled “Değer” (Value) which is prepared monthly, according to a value, determined at that month, is delivered. In this study, focus interviews were conducted with the teachers, work in such institutions and their opinions regarding the values education were received. Regarding the same subject, the questions of an open ended survey that is comprised of 4 questions, were directed to 120 convicts and incarcerated person(s) and the data was analyzed by utilizing qualitative analysis methods. The teachers as well as the convicts and incarcerated person(s) indicated that the education of values is generally beneficial and necessary. As the result of the work, the most significant problem was determined to be the fact that they are not supported by the employees and the managers of the institutions and the lack of sufficient cooperation from experts such as NGO’s and universities. The most significant problem that the convicts and incarcerated person(s) consider regarding the education of values is that they cannot benefit from the activities sufficiently due to the over population of the institution and thus not be able get a turn. The Journal “Değer” was generally evaluated as fine by the teachers and convicts and incarcerated person(s) in terms of content and print quality however, opinions came forward; pointing out that the content should be prepared with the aim towards the target audience.

Key Words: Education of Values, Convicts and Incarcerated Person(s), Correctional Institution.

GİRİŞ

Eğitim, önceden tespit edilmiş amaçlar doğrultusunda insanların gelişmelerinde kalıcı, istendik davranışlar geliştirmeyi sağlayan planlı etkinlikler sürecidir. Eğitimin amacı, bilişsel amaçların yanı sıra duyuşsal amaçları da gerçekleştirmektir. Eğitimin duyuşsal amaçları içerisinde yerini bulan değer eğitimi, bireylerin yaşam boyu davranışlarına yol gösteren, davranış yönünü belirleyen bir rehber niteliği taşır. Değerler, insanların ortak yaşamlarının, inançlarının, kültürlerinin, gelenek, görenek, töre ve adetleri gibi faktörler ışığında oluşan toplumun büyük çoğunluğu tarafından benimsenen ortak davranışlardır.

Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için iyi olduğuna inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1994'ten akt. Fidan, 2009: 2).

Tezcan (1987: 115), sosyolojik olarak değerlerin özelliklerini şöyle belirtmiştir:

1. Grubun veya toplumun üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılmış ve kabul edilmişlerdir. Herhangi bir bireyin kanaatine bağlı değillerdir.
2. Değerlerin toplumun genel refahının korunmasına ve toplumun ihtiyaçlarının tatminine neden olduklarına inanılır. Bu sebeple toplumun üyeleri tarafından ciddiye alınır.
3. Toplumsal değerleri kabul eden üyeler, yüksek değerler için fedakârlıkta bulunmaya, dövüşmeye ve hatta ölmeye razıdırlar. Çünkü değerler duyguları da içerirler.
4. Değerler birçok insan tarafından onaylandıklarından ve anlaşmaya dayandıklarından soyut olarak insan zihninde yer etmiş kavramlardır.

Değerler eğitimi farklı isim ve yöntemlerle günümüzde Asya, Avrupa, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Latin Amerika'da uygulanan daha çok duyuşsal alana yönelik eğitimi ifade etmektedir. Uluslararası alanda ahlak eğitimi, karakter eğitimi, etik eğitimi, kişisel ve toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi, kamu eğitimi, dini eğitim, moraloji ve demokratik

eğitim gibi farklı isimler altında değerler eğitimi yürütülmektedir. (T. Lovant ve R. Toomey; 2009'dan aktaran Meydan, 2014: 94).

Ceza infaz kurumlarında hükümlü ve tutukluların tahliyeleri sonrasında topluma uyumlarının kolaylaştırılması, topluma yeniden kazandırılması, sorumluluklarının bilincinde bireyler olarak yaşamlarının geri kalanını sürdürmelerinin sağlanması amacıyla eğitim servisleri tarafından eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Bu faaliyetler, okuma yazma kursları, yaygın eğitim faaliyetleri (Açık Öğretim Ortaokulu, Açık Lise, Açık Öğretim Fakültesi), örgün yüksek öğretim, sınav hizmetleri, mesleki, teknik ve kültürel kurslar, dini rehberlik ve manevi hizmetler ile sosyal kültürel etkinlikler olarak sunulmaktadır. Sosyal kültürel etkinlikler kapsamında konferans, seminer, münazara, bilgi yarışması, konser, tiyatro, merkezi yayın sistemi (bütün koşullara merkezden cd vasıtasıyla sinema ve belgesel izletimi), tören ve anma günleri faaliyetleri gerçekleştirilmektedir.

2014 yılının değerler yılı olarak kabul edilmesi ile birlikte Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü (CTE) tarafından kurumlarda yürütülen eğitim ve iyileştirme çalışmalarında “değerler eğitimi” projesi başlatılmıştır. Projenin gerçekleştirilmesi için 25-26 Nisan 2013 tarihlerinde Ceza Tevkifevleri Ankara Eğitim Merkezinde Türkiye'nin çeşitli ceza infaz kurumlarında görev yapan öğretmenlerle bir çalıştay yapılmış, çalıştay sonrasında proje takvimi, yıllık değer takvimi, hangi ay hangi konunun ayın değeri olacağına ilişkin tespitler, gerçekleştirilecek etkinlikler ve eğitim faaliyetleri için ihtiyaç duyulan eğitim materyallerinin tespiti ve temini alt başlıklarında görev dağılımı yapılmıştır. Yapılan ilk çalıştayı takiben ikinci çalıştay 04-08 Kasım 2013 tarihlerinde CTE Ord. Prof. Dr. Sulhi Dönmezer İstanbul Eğitim Merkezinde Çanakkale 18 Mart Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Salih Zeki Genç'in eğitici olarak katıldığı eğitici eğitimi yapılmıştır. Projenin üçüncü aşamasında değerler eğitiminin uygulamaya konulmasında görevli olan 220 ceza infaz kurumu öğretmenine 02-06 Aralık 2013 tarihlerinde Afyonkarahisar'da uygulayıcı eğitimi verilmiştir. Bu ön çalışmaların akabinde ceza infaz kurumlarında “değer eğitimi” projesi 2014 yılı Ocak ayından itibaren uygulanmaya başlamıştır.

Değerler eğitimi projesi, her ay bir değer uygulaması şeklinde başlatılmıştır. Her ay için belirlenen değer doğrultusunda etkinliklerin düzenlenmesi karara bağlanmıştır. Her ay için tespit edilen değerler; Ocak ayı: saygı; Şubat ayı: sevgi; Mart ayı: vatanseverlik; Nisan ayı: sağlıklı yaşam; Mayıs ayı: aile; Haziran ayı: sorumluluk; Temmuz ayı: yardımlaşma; Ağustos ayı:

sabır; Eylül ayı: adalet; Ekim ayı: dürüstlük; Kasım ayı: dostluk-vefa; Aralık ayı: hoşgörüdür. Projede kullanılacak ana materyal olarak Bakanlık tarafından “Değer” dergisi hazırlanmaktadır. Aylık olarak hazırlanan dergiler o aya ilişkin değeri konu edinmekte ve Türkiye genelinde tüm hükümlü ve tutuklulara ulaştırılmaktadır. Derginin konuları arasından yine bakanlık eğitmenleri tarafından hazırlanan test usulü bilgi yarışması soruları aylık olarak tüm ceza infaz kurumu öğretmenlerine mail ortamında gönderilmektedir. Bu sorular ile kurum öğretmenleri hükümlü ve tutuklular arasında bilgi yarışmaları düzenlemekte ve ilk ona girenler takdir belgesi, telefon görüşmesi, eş görüşmesi vb. türlerde ödüllendirilmektedir. Kurumlarda düzenlenen konferans, film gösterimi, slayt gösterimi, tiyatro vb. etkinlikler de yine ayın değeri doğrultusunda düzenlenmektedir. Tüm bu eğitim çalışmaları ile hükümlü ve tutukluların insani gelişimlerinin sağlanması, belirli değerlere ilişkin farkındalıklarının artırılması, tahliyeleri sonrasında tekrar suç işlemelerinin önüne geçilmesi, topluma uyumlarının sağlanması vb. kazanımlar hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ceza İnfaz Kurumu öğretmenleri ile hükümlü ve tutukluların ceza evlerinde uygulanan değerler eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma dünyadaki gözlemcinin yerini tespit eden konumlandırılmış bir aktivitedir. Nitel araştırma, dünyayı görünür hale getiren bir dizi yorumlayıcı, materyal uygulamalarından oluşur. Bu uygulamalar dünyayı dönüştürür. Bu uygulamalar dünyayı; alan notları, mülakatlar, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve kendinize yazdığınız notları içeren bir temsiller serisine dönüştürür. Bu düzeyde, nitel araştırmanın dünyaya dair yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımı vardır.” (Denzin ve Lincoln, 2011’den akt. Creswell, 2013: 44). Bu çalışmada, odak grup görüşmesi ve açık uçlu anket tekniği kullanılmış ve verilerin çözümlenmesinde odak grup görüşmesi için içerik analizi ve açık uçlu anket için kodlamaya dayalı içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri belirtilirken her öğretmeni gösteren bir sayı kod olarak kullanılmıştır.

Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin top-

lumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir. Bu anlamda odak grup görüşmeleri, grupların, alt grupların, bilinçli, yarı bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptıkları davranışlar ve psikolojik ve sosyo-kültürel özellikleri hakkında bilgi almayı, davranışlarının ardındaki nedenleri öğrenmeyi amaçlayan nitel bir yöntemdir (Akşit, 1992; Kroll, Barbour ve Haris, 2007).

Çalışma Grubu

Odak grup görüşmeleri için uygun katılımcı sayısı Byers ve Wilcox'a göre (1988) 8–12 kişi, MacIntosh'a göre (1981) 6–10 kişi, Kitzinger'e göre (1995) 4–9 kişi, Goss ve Leinbach'a göre (1996) 15 kişi, Morgan (1997) ve Gibbs'e göre (1997) 6–12 kişi, Edmunds'a göre (2000) 8–10 kişidir (Akt. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011: 101). Araştırmada odak grup görüşmesinin katılımcılarını İstanbul'da görev yapan 12 ceza infaz kurumu öğretmeni, açık uçlu anket sorularının cevaplandırılmasında ise araştırmanın evrenini İstanbul'da ceza infaz kurumlarında bulunan hükümlü ve tutuklular, örneklemini ise bu hükümlü ve tutuklulardan 120 kişi oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın odak grup görüşmesi kısmı için araştırmacı tarafından 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve bu sorular iç geçerliliği sağlamak amacıyla üç uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşlerine göre sorular yeniden değerlendirilmiş ve bir alan uzmanlarının önerisiyle görüşme formuna üçüncü soru eklenmiştir. Bu işlemin sonrasında odak grup görüşmesinde yer almayan iki ceza infaz kurumu öğretmeni ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme sonrasında görüşme maddelerine son şekli verilerek ceza infaz kurumu öğretmenlerine uygulanmıştır. Hükümlü ve tutukluların değerler eğitimi konusunda görüşlerinin alınabilmesi için de açık uçlu 4 adet anket sorusu hazırlanmış ve yine üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra anket sorularının anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi amacıyla örneklem grubunda yer almayan 10 hükümlü ve tutukluya okutulmuş, anlaşılmayan noktaları düzenlenerek 120 hükümlü ve tutukluya uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sonucunda odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile anket soruları ile hükümlü ve tutuklulardan elde edilen veriler ise kodlamaya dayalı içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş-

tır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen nitel veriler frekans ve yüzdeleri belirtilerek nicelleştirilmiştir.

Öncelikle odak grup görüşmesi sırasında ses kaydına alınan görüşmeler, konuşma dilinin olduğu gibi kalacağı şekilde yazılı veriye dönüştürülmüştür. “Odak grup görüşmesinin raporlaştırılmasında önemli olan sayılar değil katılımcıların ne söylediğidir” (Creswell, 1998). Katılımcıların ne söylediğinin iyi analiz edilmesi amacıyla hem yazılı formata dönüştürülen odak görüşme verileri hem de hükümlü tutukluların açık uçlu sorulara yazılı olarak verdikleri anket formları tek tek okunmuş ve belli başlıklar altında anahtar temalar tespit edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, ceza infaz kurumları öğretmenleri ile hükümlü ve tutukluların yanıtları araştırmacı ve alan uzmanı dört uzman ile incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan maddeler belirlenmiştir. Güvenirlik için Mileks ve Huberman’ın (1994) belirttiği aşağıdaki formülden faydalanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda P=92 değeri bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

$$P (\text{Uzlaşma Yüzdesi}) = [Na (\text{Görüş Birliği}) / Na (\text{Görüş Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$$

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ceza infaz kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılan nitel görüşmeler sonrasında bulgular analiz edilmiş ve nitel görüşme soruları ekseninde ortaya çıkan sonuçlar sekiz başlık altında gruplandırılmıştır. Öğretmenleri yöneltilen sorular bölüm başlıkları olarak alınmış ve cevaplar doğrultusunda bulgular analiz edilmiştir.

3.1.1. Ceza infaz kurumlarında değerler eğitimi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Ceza infaz kurumu öğretmenleri 2014 yılı başından itibaren ceza infaz kurumlarında hükümlü ve tutuklulara yönelik olarak bir proje olarak başlatılan değerler eğitiminin gerekli ve yararlı bir uygulama olduğunu düşünmektedirler. Ceza infaz kurumu öğretmenleri, ceza infaz kurumlarının hükümlü ve tutukluların cezalarını infaz ettikleri bir yer değil onların kurumlarda kaldıkları süre içerisinde kuruma uyumlarının sağlanması, tahliyelerinden sonra topluma uyumlarının kolaylaştırılabilmesi, beden, ruh ve

zihin bakımından sağlıklı bir duruma gelebilmeleri için eğitim aldıkları bir mekân olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen 11, ceza infaz kurumlarında değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini “*Ceza infaz kurumlarında değerler eğitimi çok yeni bir proje ve olumlu bulduğum bir proje. Değerler eğitimi okullarda uygulanan bir proje ve biz bunu ceza infaz kurumlarında uygulamaya çalışıyoruz. Ceza infaz kurumlarında suç işleyen kişileri bulundurma amacımız sadece cezalarını infaz etmelerini sağlamak değil o kişiyi tahliyesi sonrasında topluma kazandırmak temel amacımız. Bu kişilerin neden suç işledikleri araştırıldıklarında toplum içinde bir takım değerleri kazanamadıkları için suç işlediklerini söyleyebiliriz. Yetişkin bireylerin belirli değerler üzerinde düşüncelerini sağlamak ve farkındalık yaratmak çok büyük bir kazanç olacaktır. Bu proje hükümlü ve tutukluların eğitilmelerine bir harita bir yol gösterici kılavuz olarak işlerlik kazandırmıştır.*” şeklinde açıklamıştır. Ceza infaz kurumu öğretmenlerinin tamamı bu eğitimin yararlı olacağına inandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen 2 “*Değerler eğitiminin hükümlü ve tutukluların maddî ve manevî kalkınmaları için gerekliliği ve yararı kesindir. Şöyle özetleyecek olursak; ceza infaz kurumlarında uygulanan değerler eğitimi projesinin hükümlü ve tutukluların doğru davranış, tutum ve alışkanlıkları benimsemesi, yeniden suç işlemelerini önleyecek ahlaki değerler kazanmalarının sağlanması, kurum hayatının normal hayata yakınlaştırılması ve salıverme sonrasında topluma uyumlarının kolaylaştırılması yönünde olumlu katkılarının olduğu açıktır.*” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Öğretmen 4 ise değerler eğitiminin yararlı olduğuna inandığını belirtmekle birlikte ülke genelindeki eğitimin farklı bir boyutuna işaret ederek “*Değerler eğitimi aile tarafından verilmeye başlar. Değerler eğitimi ilköğretim seviyesinden itibaren tam anlamıyla verilememesi, bir yerde yanlış giden bir durum olması sebebiyle bu eğitim tam olarak verilemediğinden insanlar nihai noktada ceza infaz kurumuna geliyorlar. Bu noktada bu eğitimin verilmesinin çok gerekli ve yararlı olduğuna inanıyorum.*” Şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bu noktada Öğretmen 4’ün görüşleri Fidan (2013:366) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma” başlıklı çalışma bulguları ile de eşleşmektedir. Bu çalışmada Ayşe öğretmen “*Değer eğitimi deyince ben geleceği görüyorum. Çünkü bugünün küçükleri yarının büyükleri diye düşünürsek, yarın onlar yetiştiği zaman iyi bir anne iyi bir eş, iyi bir komşu, iyi bir arkadaş. Öyle düşünürsek değer eğitimi önemlidir diyorum*” sözleri ile Öğretmen 4 ile aynı noktaya işaret etmiş, değerler eğitiminin yaşam boyunca gerekliliğine değinmişlerdir.

3.1.2. Sizce hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi verme sürecinde sizin, kurum yetkililerinin ve çalışanların rolü nedir?

Ceza infaz kurumu öğretmenleri, hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi verme sürecinde eğitim görevinin sadece öğretmenlere ait bir gö-

rev olmadığını, eğitim sürecinin tüm aşamalarında sağlıklı bir eğitimin sağlanabilmesi için tüm kurum personelinin işbirliği içerisinde çalışmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen 2 bu konudaki görüşlerini “*Ceza infaz kurumlarından değerler eğitimi tüm personelin katılımını gerektirir. Değerler eğitimi programı program dâhilinde eğitimde sorumlu olanların görev tanımlamalarını belirlemiştir ve bu tanımlar doğrultusunda eğitimin işbirliği çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Değerler eğitimi toplum menfaatine olduğu için ceza infaz kurumlarında çalışan tüm personel bu eğitimin gerekliliğini benimsemeli ve bu doğrultuda çalışmalıdır. Ceza infaz kurumları artık hükümlü ve tutukluların bir süreliğine kapatıldığı yerler değil birer eğitim yuvalarıdır.*” sözleriyle ifade etmiştir. Değerler eğitimi verme sürecinde öğretmenler tüm ceza evleri için geçerli bir durum olmasa da bazı kurumlarda gerekli işbirliğinin sağlanamadığını ve bu eğitim sürecinde yalnız kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen 7 bu konuda “*Proje çok yeni ve bu proje henüz ceza infaz kurumlarında bu çalışmaları yerine getirecek olan idareci ve çalışanlar tarafından tam olarak benimsenmiş değil. Bu da nereden çıktı şeklinde çalışanların tepkisine rastlamak mümkün. Bu durumda tüm sorumluluk öğretmenlere kalıyor ve öğretmenler bu süreçte çok yıpranıyor.*” Şeklinde görüş beyan ederek eğitim sürecinde programın gerektirdiği sorumluluğun eşit şekilde yerine getirilmediğine değinmiştir. Aynı konuda Öğretmen 12 de “*Ceza infaz kurumlarında eğitim sadece öğretmenler emek sarf ediyorlar. İdare ve diğer personel bu işin gerekliliğine inanmadıkları ve bu eğitimi verilmiş bir talimat olarak gördükleri için bu şekilde yaptırılması zor görünüyor. Bu eğitimin gerçekleştirilebilmesi için tüm kurum personelinin bu taşın altına elini koyması ve benimsemesi gerekmektedir.*” diyerek öğretmen ve kurum personellerinin eğitim sürecindeki rolünü açıklamıştır. Öğretmen 3 ise değerler eğitimi sürecinde öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin düşüncelerini “*Değerler eğitiminin hedefleri doğrultusunda bu eğitime tabi olan kitleye istedik davranışlar kazandırmak rollerimiz arasındadır. Bu kapsamda öğrenmeyi sağlama, insan yönetimi, aidiyet duygusu, değerlendirme, güven verme, mesleki ustalık, topluluk liderliği gibi rollerimiz bulunmaktadır*” sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.3. Hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi verme sürecinde kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?

Ceza infaz kurumu öğretmenleri, kendilerine yöneltilen yukarıdaki soruya genel olarak öğretmen olarak eğitildikleri, öğretmen olma hususunda belirli yeterlilikleri sağladıkları için yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğretmen olarak her ne kadar yeterli olduklarını ifade etseler de hükümlü ve tutuklulara uygulanacak değerler eğitiminin pek çok uzmanlık dalının bilgilerini, donanımlarını gerektirdiğinden kendi branşları dışında tüm alanlarda yetkin olmalarının da mümkün olmadığını belirtmişlerdir.

Bu konuda Öğretmen 5 *“Yeterli görmek istiyorum ancak uygulama noktasında cezaevlerinde çıkan sorunlardan dolayı sıkıntı yaşıyorum. Ceza infaz kurumlarında öğretmenin 60 a yakın maddelik iş yükü var ve bunların yanı sıra değerler eğitiminin de kurum öğretmenlerine yüklenmesi projenin hayata geçirilmesini güçleştirmektedir. Kaldı ki bu eğitimi verebilmemiz için sadece beş günlük bir eğitim aldık. Bu da yeterli değildir. Bu eğitimlerin artırılması daha verimli ve yeterli olmamıza katkı sağlayacaktır”* sözleri ile düşüncelerini ifade ederken Öğretmen 8 de düşüncelerini *“Ben de kendimi yeterli hissediyorum. Ancak, kurum yetkililerinin uygulama noktasında destek vermeleri sayesinde kendi yeterliliğimi gösterebilirim.”* sözleri ile dile getirmiştir. Öğretmen 11 ise öğretmenlerin değerler eğitimi verme sürecinde yeterliliklerine ilişkin farklı bir noktaya değinmiştir. *“Hiçbir konuda kendimi tam yeterli bulmam çünkü böyle bir durum bir üst basamağa gidebilmemi engeller. Ceza infaz kurumları toplumumuzun kanayan bir yaradır ve burada bulunan insanları ıslah edilmesi için profesyonel manada desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü hitap ettiğimiz yaş grubu yetişkin eğitimi olduğu için özel eğitimi gerektirmektedir. Üniversite kürsülerinde görev yapan özellikle değerler eğitimi konusunda çalışan akademisyenlerin kurumlara gelecek eğitimi yerinde görmeleri, bu doğrultuda çalışmalarını yapmaları gerekmektedir. Onların kuramsal bilgileri bize yol gösterirken bizim de tecrübelerimiz onlar için yol gösterici olacaktır. Bu konuda bu desteği göremiyoruz ve yalmız.”* diyerek görüşlerini ifade eden öğretmen 11, bu sözleri ile bir anlamda ülkemizde değerler eğitimi konusunda çalışan akademisyenleri kendilerine destek vermeleri noktasında ceza infaz kurumlarına davet etmektedir. Öğretmen 9 ise *“Değerler eğitimi verme konusunda kendimi yeterli görüyorum. Proje bir programa bağlı olduğu için bu da eğitimi gerçekleştirebilmeme olanak tanıyor.”* Sözleri ile değerler eğitimi programının uygulama noktasında öğretmenlere bir yol haritası olarak yol gösterdiğini ve öğretmenin işini belli bir sisteme bağlayarak uygulanabilirliğini artırdığı düşüncesine işaret etmiştir.

3.1.4. Hükümlü ve tutuklulara değerler kazandırabilmek için ne tür eğitim faaliyetleri ve etkinlikler düzenliyorsunuz?

Ceza infaz kurumlarında görev yapan öğretmenler, hükümlü ve tutuklulara Adalet Bakanlığı tarafından hazırlanan “Değerler Eğitimi Programı” doğrultusunda yaptıkları eğitim faaliyetlerinin tüm Türkiye ceza infaz kurumlarında zaten yapılmakta olan hükümlü tutuklu eğitimini sistemleştirdiğini, kurumlar arasında eş güdümlü bir program sağladığını ifade etmişlerdir. Değerler eğitimi kapsamında, proje öncesinde belirli gün ve haftalar, özel günler gibi zamanlarda öğretmenler tarafından belirlenen eğitim konularında düzenlenen etkinliklerin, program hazırlanması ile birlikte her ay için belirli konferans konusu tespit edildiğinden ilgili ayın değeri doğ-

rultusunda hazırlandığını dile getirmişlerdir. Kurumlarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri ve etkinlikleri Öğretmen 1 *“Hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi kapsamında konferans, film gösterimi, konser, münazara gibi etkinlikler düzenliyoruz. Kapalı ceza infaz kurumu şartlarında çok maksatlı salonda en az 200 er kişilik gruplara etkinlikler düzenliyoruz. Bakanlık tarafından mart ayının vatanseverlik değeri olarak belirlenmesi dolayısıyla hükümlü tutuklular ve kurum müdürü dâhil çalışanların rol aldığı Çanakkale Zaferi konulu bir tiyatro oyunu hazırladık. Kurum müdürümüzün beğeni rolünü oynadığı oyunu hükümlü ve tutuklulara yönelik olarak sahneye koyarak vatanseverlik değerini onlara kazandırmaya çalışıyoruz.”* sözleri ile yapılan etkinlikleri belirtirken kurum müdürünün eğitime verdiği desteğe işaret etmiştir. Bazı öğretmenlerin kurum idareleri tarafından yeterli desteği görememekten yakınmalarına karşılık bu kurumdaki idareci bizzat eğitim faaliyetinin merkezinde yer alarak kurum öğretmenine değerler eğitimi verme sürecinde desteğini ortaya koymuştur. Öğretmen 8 ise, yapılan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmek için Adalet Bakanlığı tarafından gösterilmesi istenilen film ve slayt gibi eğitim materyallerine değinerek *“Sinema, konferans, bilgi yarışması, film gösterimi düzenliyoruz. Ancak eğitim materyallerinin öğretmenlerin kendilerinin belirlemesi yerine Bakanlıkça dayatılan filmler olması etkinliklerin talep görmemesine yol açmakta, öğretmenlerin yaratıcılıklarını kısıtlamaktadır”* diyerek eğitim materyallerinin hedef kitleye göre hazırlanması, ilgi çekici olması gerektiği noktalarını gündeme getirmiştir. Değerler eğitimini açık ceza infaz kurumunda vermeye çalışan Öğretmen 2 *“Değerler eğitimi programı bakanlık tarafından belirli bir programa bağlanmıştır ve bu program dâhilinde kullanmamız gereken materyaller ceza infaz kurumlarına gönderilmiştir. Bu kapsamda programda yer alan konular doğrultusunda etkinlikler düzenliyoruz. Açık ceza infaz kurumu olarak hükümlü ve tutuklulardan oluşan Hababam Sınıfı adlı oyunu oynayan bir tiyatro grubumuz var. Bu grupla diğer ceza infaz kurumlarına da turneye giderek oyunumuzu sahneliyoruz. Ayrıca yine açık ceza infaz kurumu olduğumuz için hükümlü ve tutukluları ayda bir defa şehir tiyatrolarına götürüyoruz.”* diyerek açık ceza infaz kurumlarının eğitim ortamlarının kısıtlı olmayışı ile projenin uygulanmasında kapalı ceza infaz kurumlarına oranla daha geniş imkânlarla sahip olduğu gerçeğine işaret etmiştir. Öğretmen 4 *“Değerler eğitimi kapsamında üniversitelerle protokoller imzalayarak tiyatro, spor faaliyetleri, kano yarışlarının izlenmesi, konferans verilmesi gibi konularda destek alarak değerler eğitimini vermeye çalışıyoruz.”* şeklinde ifade ettiği sözleri ile hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi verme sürecinde üniversitelerin yardımlarının, eğitim öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine hizmet edeceğinin altını çizmiştir. Öğr.11. değerler eğitimi projesi kapsamında Adalet Bakanlığı Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Yetişkin Eğitim Şubesi güdümünde hazırlanan ve her ay için belirlenen ayın değerini konu edinen

değer dergisi doğrultusunda hazırladıkları eğitimlere işaret ederek düzenledikleri etkinlikler hakkında şu bilgileri vermiştir: “Değer dergisini dağıtıyoruz. Bakanlık tarafından o aya ilişkin değer dergisi içerisinden test usulü sorular hazırlanıp tüm Türkiye’deki öğretmenlerin mail adreslerine gönderiliyor. Bu sorularla ayda iki defa bilgi yarışması düzenliyoruz ve ilk ona giren hükümlü ve tutukluları ödüllendiriyoruz. Bu ödüller ödül yönetmeliği çerçevesinde takdir belgesinden telefon görüşmesine, eş görüşüne kadar çeşitli şekillerde olabiliyor. Aynı değeri doğrultusunda konferanslar, film gösterimleri, müzazaralar, konserler ve tiyatro gösterimleri düzenleniyor. Ayrıca hükümlü ve tutuklulardan bir müzik grubu oluşturduk. Belirli değerler doğrultusunda konserler düzenliyoruz. Buna ek olarak bir tiyatro grubu oluşturma çalışmalarımız da devam ediyor.” Öğretmen 11’in ifade ettiği bilgi yarışmaları yapılması ve yarışma sonrasında ilk ona giren hükümlü ve tutukluların ödüllendirilmesi eğitimsel açıdan iyi bir pekiştirici olduğu düşünülebilir.

3.1.5. Hükümlü ve tutuklulara değerlerin kazandırılması sürecinde yaşadığınız problemler nelerdir?

Ceza infaz kurumu öğretmenleri, eğitim birimlerinin sorumluları olarak değerler eğitimini uygulama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin dile getirdiği ortak noktalardan birisi pek çok ceza infaz kurumunda kurum idaresinden personeline çalışanların bu eğitimin yararlı ve gerekli olduğuna inanmayışları olarak dikkat çekmektedir. Öğretmen 5 bu zorluğu “Yaşadığımız problemlerin en büyüğü, ceza infaz kurumu çalışanları ve idarecilerinin bu eğitimin gerekliliğine inanmamaları ve birçoğunun da bu eğitimden haberdar olmayışlarıdır. Bu durum eğitimi uygulamaya koyma noktasında sorun teşkil ediyor. Cezaevi öğretmenin iş yükü çok ağır, problemi çok fazla. Buna ek olarak hem idareyi, hem personeli ikna etmek yine öğretmene düşüyor. Tek işimiz değerler eğitimi değil, okuma yazma öğretmeden, değerler eğitimine geniş yelpazede bir iş yüküne sahibiz ve bu durumumuzun gelip görülmesi lazım.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen 10 ise kurumlardaki hükümlü tutuklu sayılarının fazlalığı, uzman yetersizliği gibi noktalara değinerek düşüncelerini “Değerler eğitimi verme sürecinde uzmanlarla işbirliği noktasında zorluk yaşıyoruz. Personelden eğitim sürecinde destek göremiyoruz. Bu da başarılı olmamızı engelliyor. Hükümlü ve tutuklular bu eğitimi alma noktasında isteksizler. Ayrıca 1400 gibi rakamlara ulaşan bir ceza infaz kurumunda örneğin ocak ayında belirlenen sevgi değeri doğrultusunda eğitim yapmak üzere 10 koğuştan hükümlü tutuklu çıkarsak bu kişilere tekrar sıra gelene kadar aylar geçiyor ve diğer aylar için belirlenen değerleri bu hükümlü tutukluların alması mümkün olmuyor. Bu durumda tüm hükümlü ve tutukluları bu eğitimin kapsamı mümkün olmuyor. A koğuşuna sevgi değeri B koğuşuna bir başka değeri vermek tüm değerlerin birlikte verilemeyeceği için verim alınması mümkün değildir” demek suretiyle dile getirmiştir. Öğretmen 11 ise

hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi verme sürecinde yetişkin eğitiminin özel eğitilmiş uzmanlarca uygulanması yönüne işaret ederek “Değerler eğitiminde en zorlandığım nokta yetişkin yaş grubu ile çalışıyor olmamdır. Yetişkin kişiye bir değeri kazandırabilmek için profesyonel yardıma ihtiyacım olduğu açıktır. Bu eğitimlerin kazandırılması için öncelikle eğitim faaliyet alanı gibi alanları düzenlenmesi ve yetişkin eğitimi bazında bu eğitimin nasıl yapılacağı konusunda ceza infaz kurumu öğretmenleri hizmet içi eğitimlerle daha iyi eğitilmeleri gerekmektedir” diyerek yaşadığı zorlukları belirtmiştir. Öğretmen 9 ise değerler eğitimi sürecinde düşüncelerini dile getirirken üniversitelerle işbirliğinin önemine işaret etmiş ve düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “Değerler eğitimi sürecinde en büyük sıkıntımız şudur: Değerler eğitimi projesi bizlerden üniversitelerle, sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapmamızı ve konferans, tiyatro vb. etkinliklerde uzman kişilerden destek almamızı öngörüyor. Ancak bizler bunu sağlamakta çok zorlanıyoruz. Çünkü konferansa gelecek kişiye herhangi bir meblağ ödememiz söz konusu değil ve kişiler hem bu yüzden hem de ceza infaz kurumlarının şehir merkezlerine uzak olması dolayısıyla gelmek istemiyorlar. Ayrıca gelseler bile kurum girebilmek için göz kaydı okutmaları, x-ray cihazından ayak-kabıllarını çıkartarak geçmeleri, üzerlerinin aranması gibi sebeplerle de gelmek istememektedirler” Öğretmen 9’un ifade ettiği zorluklar hemen hemen tüm ceza infaz kurumlarında ortak sorunlar olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, sağlıklı bir toplum yapısı meydana getirilebilmesi adına üniversitede bu alanda görev yapan akademisyenlere gönüllülük esasına dayalı toplumsal sorumluluk duymaları gerektiğine işaret etmektedir. Üniversite ve ceza infaz kurumları arasında hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi verme hususunda işbirliği yapılması, protokoller imzalanması, tahliyeleri sonrasında toplum için zararlı olmayacak, kendi yaşamını sağlıklı bir şekilde idame ettirecek şekilde bireylerin eğitilebilmesine hizmet edecek ve bu durumun olumlu yansımaları tüm toplum tarafından hissedilecektir. Öğretmen 12 ise hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi kazandırma sürecinde yaşadığı farklı bir zorluğu “Ceza infaz kurumları şehre uzak yerler. Uzmanlara erişmek başlı başına bir zorluk. En büyük sorun da kurum idarelerinin bunu benimsememiş olmasıdır. Bir diğer konu ise öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler konusunda desteklenmeyişleridir. Şöyle ki: Bir dini konferans düzenleseniz bu acaba cemaatçi midir, farklı bir belediye ile işbirliği yaparsanız acaba bunun görüşü şu mudur şeklinde yaftalanmamız bizim görevimizi zorlaştıran etmenlerdir. Kurum idarecileri de öğretmenlerin işbirliği yaptığı şahıslarla ilgili önyargılı yaklaşımlarla öğretmenlerin önünün kesmektedirler.” Sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen 12’nin yaşadığı zorluklar, değerler eğitiminin siyasi, dini, toplumsal önyargılardan arındırılmış ulusal ve evrensel değerlerin benimsetildiği bir süreç olması gerektiği noktasına vurgu yapmaktadır. Eğitimin, özellikle de değerler eğitiminin, programın hazırlanışından uygulanışına kadar titizlikle

hazırlanması, hiçbir siyasi görüş, dini inanç ya da grubun etkisi altında kalmadan uygulanması gerektiği bu ifadeler ışığında söylenebilir.

3.1.6. Size göre Adalet Bakanlığının temel başlıklar altında belirlemiş olduğu değerler yeterli midir? (Ocak ayı: saygı; Şubat ayı: sevgi; Mart ayı: vatanseverlik; Nisan ayı: sağlıklı yaşam; Mayıs ayı: aile; Haziran ayı: sorumluluk; Temmuz ayı: yardımlaşma; Ağustos ayı: sabır; Eylül ayı: adalet; Ekim ayı: dürüstlük; Kasım ayı: dostluk-vefa; Aralık ayı: hoşgörü). Değilse hangi değerler eklenebilir?

Ceza infaz kurumlarında değerler eğitiminin verilebilmesi için Adalet Bakanlığı'nca belirlenen değer başlıkları öğretmenler tarafından genellikle yeterli olarak görülmektedir. Öğretmen 1, *“Adalet Bakanlığı tarafından belirlenen değerler yeterlidir. Bu eğitimleri verirken belirlenen değerler temel başlık altında alt başlıklar halinde kurum eğitimcileri tarafından verilebilir. Örneğin sevgi değeri altında insan sevgisi, hayvan sevgisi, Allah sevgisi gibi sevgiler kazandırılabilir. Ancak her ay için belirli değerlerin verilmesi yerine tüm değerlerin birlikte uyum içinde verilmesi daha sağlıklı olacaktır.”* diyerek düşüncelerini dile getirirken Öğretmen 4 ise *“Ceza infaz kurumları eğitimlerin şartlar itibarıyla her zaman uygun olmayan yerlerdir. Bir okulda öğrenci her zaman hazır ve belirli saatlerde sırasına eğitim almak için bekliyordur. Oysa kurumlarda hükümlü tutukluların eğitim alanlarına koşullardan çıkarılması, bir araya getirilebilmeleri güç olduğundan kısıtlı zamanlarda bu değerleri verebilmek bile yeterlidir.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden Öğretmen 3 dışında diğerleri belirlenen değer başlıklarına ek bir değer ifade belirtmemişlerdir. Öğretmen 3 bu konudaki görüşlerini *“Adalet Bakanlığının temel başlıklar altında belirlemiş olduğu değerler her ne kadar yeterli olsa da her yıl birkaç farklı temanın eklenerek uygulanması programın kalıplaşmasının önüne geçebilir. Örneğin tarihi kişiliklerimiz, türkülerimiz, bilinçli çalışma, kişisel bütünlük”* şeklinde ifade etmiştir.

3.1.7. Sizce hükümlü ve tutuklulara değerler eğitiminin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için neler yapılmalıdır?

Hükümlü ve tutukluların eğitilmeleri için ceza infaz kurumlarında görev yapan öğretmenler, ceza evlerinde değerler eğitiminin istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için öncelikle kurum idaresinden personeline tüm çalışanların bu eğitimin olmazsa olmaz olduğuna inanmalarının önemine işaret etmişlerdir. Öğretmen 3 *“Değerler eğitiminin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için tüm kurum personelinin bilinçlendirilmesi ile gerekli zaman ve desteğin sağlanması gerekmektedir.”* diyerek fikrini beyan ederken Öğretmen 10

da “Kurum idarecileri için en önemli durum güvenlidir. İdareciler bu işin gerekliliğine inanmamaktadırlar ve böylelikle tüm sorumluluk sadece öğretmenin üzerine kalmaktadır ve işbirliği sağlanamadığı için öğretmen de başarılı olamamaktadır. Her şeyden önce tüm ceza infaz kurumu personelinin yönetimden memuruna bu eğitimin olmazsa olmaz olduğuna inanmaları gerekmektedir. Konferansı düzenlese, gerekli uzmanı temin etsek bile memur yeteri kadar hükümlü tutukluyu konferans salonuna getirmediği sürece çabalar boşa gitmektedir. Öğretmenin sorumluluğu vardır ancak yetkisi yoktur.” şeklinde görüşlerini dile getirerek tüm çalışanların bu eğitim sürecindeki sorumluluğuna dikkat çekmiştir. Öğretmen 11 ise hükümlü ve tutuklulara istenilen düzeyde eğitimin gerçekleştirilebilmesi için özellikle üniversitelerin bu süreçteki rolüne dikkat çekmiş ve düşüncelerini “Değerler eğitiminin kapalı ceza infaz kurumlarından ziyade açık ceza infaz kurumlarında daha iyi uygulanabileceğini düşünüyorum. Kapalı ceza infaz kurumlarında güvenlik vb. zorluklarla eğitim imkânlarının zorlaşmasına neden olmaktadır. İdarenin önceliği güvenlik ve hükümlü tutuklunun önceliği de eğitim olmuyor. Bu nedenle açık ceza infaz kurumları bu işe daha uygundur. Ayrıca ülkemizde çalışan akademisyenlerin kürsülerinden inerek sahaya inmeleri bizimle paylaşarak çalışmalarını yararlı olacaktır. Bunlara ek olarak tüm ceza infaz kurumlarına tek bir programa göre değerler eğitimi vermek yeterli değildir çünkü hedef kitle çocuk ceza infaz kurumu, kadın ceza infaz kurumu, erkek ceza infaz kurumları, yüksek güvenlikli ceza infaz kurumları ve yabancı uyrukluları barındıran ceza infaz kurumları şeklinde çeşitlilik gösterdiğinden tek bir programın tüm gruplara hitap etmesi mümkün değildir. Bu nedenle hedef kitleye özel programlar hazırlanmalıdır.” diyerek belirtmiştir. Öğretmen 11, eğitim bilimleri açısından hazırlanacak programların hedef kitleye görecelik ilkesinden hareketle hazırlanması gerektiğine işaret ederek program hazırlanırken göz önünde bulundurulmayan bir noktaya temas etmiştir. Öğretmen 2 ise değerler eğitimi sürecinde uygulanması gereken yöntem ve tekniklere değinmiş “Değerler eğitiminin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için eğitimlerin doğrudan nasihat olarak verilmesi değil de belirlenen değere ilişkin mesajların sezdirilerek verilmesi ve hükümlü ve tutukluların kendilerinin ilgili değeri çıkarsama yaparak edinmeleri gerekmektedir. Aksi halde nasihat halinde saygı değerini anlatacağımız dersek hükümlü ve tutukludan ‘biz saygısız mıyız’ şeklinde bir dirençle karşılaşabiliriz.” diyerek yetişkin eğitiminde nasıl bir yol izlenmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Öğretmen 1 de aynı noktaya işaret ederek eğitimin öğrenci merkezli olması gerektiğini “Hükümlü ve tutuklulara değerler eğitiminin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için bakanlık tarafından verilen materyallerin çeşitlendirilmesi, hedef kitleye yönelik olarak materyallerin hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca eğitimin bakanlık tarafından eğitici merkezli planlanması yerine öğrenci merkezli yani hükümlü ve tutukluya hitap edecek tarzda düzenlenmesi gerekmektedir.” sözleriyle ortaya koymuştur.

3.1.8. Proje kapsamında her ay hükümlü ve tutuklulara Bakanlık tarafından gönderilen Değer dergisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Ceza infaz kurumlarında yürütülmekte olan eğitim ve iyileştirilme faaliyetlerine 2014 yılı başından itibaren değerler eğitimi eklendi. Bu eğitim için ülke genelindeki tüm ceza infaz kurumlarında bulunan hükümlü ve tutuklulara ulaştırılmak üzere proje kapsamında her ay için belirlenen bir değer (Ocak ayı: saygı; Şubat ayı: sevgi; Mart ayı: vatan-severlik; Nisan ayı: sağlıklı yaşam; Mayıs ayı: aile; Haziran ayı: sorumluluk; Temmuz ayı: yardımlaşma; Ağustos ayı: sabır; Eylül ayı: adalet; Ekim ayı: dürüstlük; Kasım ayı: dostluk-vefa; Aralık ayı: hoşgörü) doğrultusunda “Değer” adı altında bir dergi yayımlanmaktadır. Derginin yayımlanma sebebi ve içeriği 2014 yılı Ocak sayısında dergi editörü tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: *“Dergimiz, ülke genelinde yayımı yapılan kültür, yaşam, aile temalı dergi ve yayınların kurumlarımızda bulunan tüm hükümlü ve tutuklulara ulaşamaması ve tarafımızdan bunun bir eksiklik olarak algılanması ve ihtiyacın karşılanmasına hizmet etmesi amacıyla hazırlandı. Dergimiz, toplum, sağlık, kişisel gelişim, aile, değerli portreler, tarih, edebiyat, din, gezi, hayata tutunanlar, kitap, nükte, bilgi ve bulmaca bölümlerinden oluşmaktadır”* (http://www.cte.adalet.gov.tr/menudekiler/seslenis/deger_dergisi/deger_1.pdf). Değer dergisi, hükümlü tutuklulara değerler eğitimi kazandırılabilmesi noktasında bir nevi ayın konusunu işlemesi, dergi içeriğinden bilgi yarışmaları, münazaralar hazırlanması yönüyle bir ders kitabı mahiyetinde de düşünülebilir. Değer dergisine ilişkin ceza infaz kurumu öğretmenleri görüşlerini ifade ederlerken derginin içeriğini, baskı kalitesini genellikle beğendiklerini fakat derginin hedef kitleye göre hazırlanmak yerine başka dergilerden ya da internet sitelerinden alınmak suretiyle hazırlandığını ifade etmişlerdir. Öğretmen 2 *“Değer dergisi, hedef kitleye yönelik olarak hazırlanmak yerine başka dergilerden ya da sitelerden kopyala yapıştır şeklinde hazırlanmasını beğenmiyorum. Dergi o kadar emek ve para harcama karşılığında özgün olsa, çalışanların yazdığı, hazırladığı yazıları da kapsamış olsa daha yararlı olacaktır. Dergiye baktığımızda kuşe kâğıda kaliteli bir baskısı var ama bu gerekli eğitimi verebileceği anlamına gelmiyor”* diyerek değer dergisine ilişkin düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmen 4 ise aynı konudaki görüşlerini *“Dergi çıkarmak özel uzmanlık gerektiren bir iştir. Bu kapsamda hedef kitleyi anlayan bir psikolog, dergi çıkarma konusunda uzman, konu alanında gerekli donanıma*

sahip kimselerden oluşan uzman bir ekip tarafından hazırlanmasının daha uygun olduğunu düşünüyorum. Ansiklopediden ya da herhangi bir yerden kopyalanıp resim yapıştirilmesi olumsuz bir durum olarak görülebilir. Ortada dergiye verilen bir emek olduğunu görüyorum ancak bu dergi, belirlenen değerler eğitimi hedefini kazandırmak için yeterli değildir.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Değer dergisinin yıl boyunca her ay için bir farklı değer şeklinde hazırlanmasını olumsuz olarak değerlendiren Öğretmen 1 “Bakanlık tarafından değerlerin belirli aylara göre sınıflandırılmasının uygulamada doğru bir yol olduğunu düşünmüyorum. Tüm değerlerin harmanlanmış bir şekilde yıl boyu birlikte kazandırılmaya çalışılması gerekmektedir. Örneğin sevgi değeri şubat ayında verilmesi planlanan bir değerdir. Yılın geri kalanında sevgi gerekli değil midir? Değer dergisi içerik olarak iyi bir dergi. Aylık olarak belirlenen değer doğrultusunda hazırlanan dergiler iki ay gecikmeli olarak geliyor. Örneğin mart ayında vatanseverlik değeri derginin konusu oluyor. Bizlerden o ayda o değeri kazandırmamız isteniyor. Oysa mart ayının dergisi iki ay gecikmeli olarak geliyor. Bu durum da eğitimin aksamasına neden oluyor. Dergi içerisinde Ceza Tevkiyeleri Genel Müdürlüğü’nün de yazısının yer almasını değerli görüyorum. Ayrıca dergiyi her koğuşa iki ya da üç tane verebiliyoruz ve koğuşlarda 20 civarında hükümlü tutuklu olduğu düşünülürse sayının az olduğunu düşünüyorum.” diyerek dergi hakkındaki düşüncelerini dile getirmiştir. Değer dergisi hakkında ceza infaz kurumu öğretmenlerinin en çok yakındıkları durum derginin geç gelmesi olarak görülmektedir. Eğitim programına göre tespit edilen değerlerin işlenmesi gereken ayda derginin gelmeyişi öğretmenleri kitapsız ders işlemeye çalışan öğretmen konumuna düşürmektedir. Bu durum, değerler eğitimi projesinin sağlıklı olarak yürütülebilmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Değer dergisi hakkında öğretmenlerce belirtilen diğer bir eksiklik ise 20 kişi civarında hükümlü tutuklunun barındırıldığı koğuşlara sadece üç adet dergi verilmesinin yetersiz olacağı kanısıdır. Öğretmenlerin dergiye ilişkin bir diğer kaygıları ise hükümlü ve tutukluların dergiyi gerçekten okuyup okumadıkları sorusudur. Bu konuda Öğretmen 12 “Değer dergisi güzel. Maliyetli bir dergiye de benziyor. Ancak burada kim bu dergiden ne kadar yararlanıyor konusu büyük bir soru işaretidir. Ortalama her koğuşa üçer tane veriliyor. Dergi dağıtıldıktan bir müddet sonra o koğuşları konferansa veya film gösterimine aldığımızda birçoğu “ben bu dergiden haberdar değilim bu dergiyi ilk defa görüyorum” diyebiliyor. Kaliteli dergi kâğıtlarından koğuşlarda uçak ya da gemi yapıyor olabilirler. Maalesef.” diyerek derginin hükümlü ve tutuklularca gereken ilgiyi görmediğinden yakınmıştır.

3.2. Hükümlü ve Tutuklu Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ceza infaz kurumlarında suç işlediği düşünülen tutuklular ile suç işledikleri yargı tarafından hükme bağlanan hükümlüler barındırılmaktadır. Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü, kurumlarda barındırılan bu kişilerin cezalarını infaz etme sürecinde yalnızca kapalı bir ortamda tutulmaları yerine tahliyeleri sonrasında topluma uyumlarının sağlanması, ruhsal ve kişisel gelişimlerinin tamamlanabilmesi, belirli değerleri benimseyebilmeleri için eğitim vermeyi amaç edinmektedir. Bu eğitim çerçevesinde yer alan değerler eğitimine ilişkin hükümlü ve tutukluların görüşleri 4 adet açık uçlu anket sorusu yoluyla saptanmaya çalışılmıştır. Anket sorularına verilen cevaplar doğrultusunda kodlamaya dayalı içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Ceza infaz kurumlarında gerçekleştirilen değerler eğitimi konusunda düşünceleriniz nelerdir?

	f	%
Değerler eğitimi konusunda bilgi sahibi olmayanlar	36	30
Değerler eğitimini olumlu bulduğunu belirtenler	38	31.6
Değerler eğitiminin gereksiz olduğuna inananlar	7	5.8
Değerler eğitimi olumlu ancak yetersiz verildiğini düşünenler	39	32.5

Tablo 2. Koşullarınıza gönderilen aylık Değer dergisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

	f	%
Değer dergisini hiç okumadığını ya da görmediğini belirtenler	23	19.1
Değer dergisini okuduğunu ve beğendiğini belirtenler	62	51.6
Değer dergisinin içeriği hakkında olumsuz görüş belirtenler	6	5.00
Değer dergisini beğendiğini ancak kapsamının geliştirilmesi		
Gerektiğini düşünenler	29	24.1

Tablo 3. Size göre Adalet Bakanlığının temel başlıklar altında belirlemiş olduğu değerler yeterli midir? (Ocak ayı: saygı; Şubat ayı: sevgi; Mart ayı: vatanseverlik; Nisan ayı: sağlıklı yaşam; Mayıs ayı: aile; Haziran ayı: sorumluluk; Temmuz ayı: yardımlaşma; Ağustos ayı: sabır; Eylül ayı: adalet; Ekim ayı: dürüstlük; Kasım ayı: dostluk-vefa; Aralık ayı: hoşgörü). Değilse hangi değerler eklenebilir?

	f	%
Belirlenen değerleri yeterli bulanlar	46	38.3
Belirlenen değerleri yetersiz bulanlar	13	10.83
Belirlenen değere ilave değer görüşü belirtenler	49	40.83
Belirlenen değerlere ilgi duymadığını belirtenler	12	10.00

Tablo 4. Sizce söz konusu değerlerin hükümlü ve tutuklulara kazandırılabilmesi için kurumlarda gerçekleştirilen konferans, bilgi yarışması, film gösterimi, tiyatro, münazara vb etkinlikler dışında neler yapılmalıdır?

	f	%
Ceza infaz kurumlarında etkinliklerin yeterince yapılmadığını belirtenler	50	41.6
Ceza infaz kurumlarında spor aktivitelerinin artırılmasını isteyenler	12	10.00
Ceza infaz kurumlarındaki etkinliklerin yeterli olduğunu düşünenler	8	6.66
El sanatları, müzik yarışmaları vb. çeşitli etkinlik isteğinde bulunanlar	43	35.83
Ceza infaz kurumlarındaki etkinliklerle ilgilenmediklerini belirtenler	7	5.83

SONUÇ VE TARTIŞMA

Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Yetişkin Eğitim Şube tarafından 2014 yılı başından itibaren Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında barındırılan hükümlü ve tutuklulara yönelik olarak başlatıldığı bir proje olan değerler eğitimi hakkında ceza infaz kurumu öğretmenleri ile hükümlü ve tutukluların görüşlerinin alındığı bu çalışmada genel olarak söz konusu eğitimin gerekli ve yararlı olduğunun düşünüldüğü

tespit edilmiştir. İlköğretimde değerler eğitimine ilişkin Çengelci (2010), Aslan (2011), Arslan Parlak (2011), Kurtdede Fidan (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da değerler eğitiminin önemine değinilmiştir. İlköğretimde yer alan değerler eğitimi ile ilgili çok sayıda çalışma olmasına karşın ülkemizde hükümlü ve tutuklulara yönelik gerçekleştirilen değerler eğitiminin çok yeni bir eğitim projesi olması nedeniyle ilgili konuda bir çalışma tespit edilememiştir.

Yapılan çalışmada ceza infaz kurumu öğretmenleri, hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi vermenin önemine işaret etmişler ve ceza infaz kurumlarının hükümlü ve tutukluların cezalarını infaz etmeleri için kapatıldıkları birer mekân olmadığını aksine bu kurumların hükümlü ve tutukluların kurumlarda kaldıkları süre boyunca kuruma uyumlarının sağlanması, tahliyelerinden sonra topluma uyumlarının kolaylaştırılması, ruh, beden ve zihin bakımından sağlıklı bireyler haline gelebilmelerine hizmet eden birer eğitim mekânı olduğunu belirtmişlerdir.

Ceza infaz kurumu öğretmenleri hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi verme sürecinde kendilerinin, kurum yetkililerinin ve çalışanların rolü ile ilgili görüşlerini belirtirken iş birliğinin önemini özellikle vurgulamışlardır. Öğretmenlere göre sağlıklı bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için kurumun en üst yetkilisinden en alt kademede çalışan kişiye kadar her çalışan bu eğitim sürecinde görev almalı ve sorumluluğunun bilincinde olmalıdır. Ayrıca öğretmenler kendi rollerine ilişkin tanımlamaları yaparken “öğrenmeyi sağlama, insan yönetimi, aidiyet duygusu, değerlendirme, güven verme, mesleksel ustalık, topluluk liderliği” gibi rolleri bulunduğunu beyan etmişlerdir.

Değerler eğitimi sürecinde ceza infaz kurumu öğretmenleri kendilerine sorulan eğitimi verme sürecinde kendilerini ne kadar yeterli gördüklerine ilişkin yöneltilen soruya öğretmen olma yeterliliklerini taşıdıklarını, öğretmen olmak için gerekli olan eğitim bilimleri derslerini ve branş derlerini aldıklarını beyan etmişlerdir. Öğretmenler bu anlamda yeterli olduklarını belirtirken değerler eğitimi projesinin çok çeşitli uzmanlık alanlarında yetkinliği gerektirdiğinden uzman personele olan ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrenci kitlesinin yetişkin olması nedeniyle zorluk yaşayabildiklerini, bu durumun özel eğitimli uzmanlara ihtiyaç duyulması durumunu doğurduğunu beyan etmişlerdir. Bu konudaki eksikliklerin giderilebilmesi için ceza infaz kurumu öğretmenleri üniversitelerde bu konuda çalışan akademisyenlerin kendilerine yardım etmelerinin çok

gerekli bulunduğuna değinerek akademisyenlerin ceza infaz kurumlarında toplumsal sorumluluk duyarlılığı ile eğitime katılmalarını arzu ettiklerini ifade etmişlerdir.

Ceza infaz kurumu öğretmenleri, değerler eğitimi programı doğrultusunda ceza infaz kurumlarında konferanslar, bilgi yarışmaları, film ve slayt gösterileri, konserler, tiyatrolar ve münazaralar gibi etkinliklerin düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen 1 *“Hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi kapsamında konferans, film gösterimi, konser, münazara gibi etkinlikler düzenliyoruz. Kapalı ceza infaz kurumu şartlarında çok maksatlı salonda en az 200 er kişilik gruplara etkinlikler düzenliyoruz. Bakanlık tarafından mart ayının vatanseverlik değeri olarak belirlenmesi dolayısıyla hükümlü tutuklular ve kurum müdürü dâhil çalışanların rol aldığı Çanakkale Zaferi konulu bir tiyatro oyunu hazırladık. Kurum müdürümüzün beğeni rolünü oynadığı oyunu hükümlü ve tutuklulara yönelik olarak sahneye koyarak vatanseverlik değerini onlara kazandırmaya çalışıyoruz.”* sözleri ile yapılan çalışmaların genel bir değerlendirmesini yapmıştır.

Değerler eğitiminin ceza infaz kurumlarında uygulanmasından sorumlu olan öğretmenler, kendilerine yöneltilen eğitim sürecinde yaşadıkları problemlerin neler olduğu sorusunu genel olarak kurum idareci ve çalışanlarının bu eğitimin gerekli ve yararlı olduğuna inanmamaları olarak belirtmişlerdir. İdareci ve çalışanların eğitimin yararına inanmadıkları için gerekli eğitim desteğini öğretmenlere vermemeleri, program doğrultusunda hükümlü ve tutuklulara istenilen düzeyde değerler eğitiminin gerçekleştirilememesi sonucunu doğurduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları diğer bir problem ise yetişkin eğitiminin özel bazı yeterlilikleri gerektirmesidir. Öğretmenler bu eğitimi vermek için yalnızca beş günlük bir hizmet içi eğitime alındıklarını, bu durumunda yaptıkları işin ve hedef kitlenin önemi düşünüldüğünde yeterli olamayacağını dile getirmişlerdir. Ceza infaz kurumu öğretmenlerinin yaşadığı bir diğer problem ise sivil toplum kuruluşları, belediyeler ve üniversitelerle işbirliği yapmalarının mutlaka gerekli olduğu halde taleplerinin yeterince karşılık bulmayışı olarak tespit edilmiştir.

Size göre Adalet Bakanlığının temel başlıklar altında belirlemiş olduğu değerler yeterli midir? (Ocak ayı: saygı; Şubat ayı: sevgi; Mart ayı: vatanseverlik; Nisan ayı: sağlıklı yaşam; Mayıs ayı: aile; Haziran ayı: sorumluluk; Temmuz ayı: yardımlaşma; Ağustos ayı: sabır; Eylül ayı: adalet; Ekim ayı: dürüstlük; Kasım ayı: dostluk-vefa; Aralık ayı: hoşgörü). Değilse hangi değerler eklenebilir? Sorusuna öğretmenler genel olarak belirlenen başlık-

ların yeterli olduğunu ancak bu eğitimlerin ay ay bölünmek yerine tüm yıl boyunca harmanlanmış bir şekilde uygulanmasının daha yerinde bir uygulama olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca bir tanesi belirlenen değerlere ek olarak tarihi kişilikler, türküler, bilinçli çalışma, kişisel bütünlük gibi başlıkların da eklenebileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen değerler eğitiminin istenilen düzeyde gerçekleşmesi için neler yapılması gerektiğine ilişkin soruya kurum idareci ve çalışanlarının öncelikle bu eğitimin yararına ve gerekliliğine inandırılmaları gerek şeklinde ortak bir cevap alınmıştır. Öğretmen 10 *“Kurum idarecileri için en önemli durum güvenlidir. İdareciler bu işin gerekliliğine inanmamaktadırlar ve böylelikle tüm sorumluluk sadece öğretmenin üzerine kalmaktadır ve işbirliği sağlanmadığı için öğretmen de başarılı olamamaktadır.”* diyerek bu konuda yapılması gereken noktaya işaret etmiştir. Öğretmenler ayrıca suç oranının arttığı, her geçen gün şiddet, yağma, cinayet vb. haberlerinin gündemden düşmediği günlerde bu tür sorunlara çözüm olmasının yolu olan hükümlü ve tutukluların eğitilmeleri ve tekrar suç işlemelerinin önüne geçilebilmesi için sivil toplum kuruluşları, belediyeler, üniversiteler, konu alanı uzmanları gibi kişilerin bu eğitim sürecine aktif olarak katılmasının zorunluluğuna dikkat çekmişlerdir.

Ceza infaz kurumu öğretmenleri değerler eğitimi kapsamında belirlenen değer başlıklarını konu edinerek aylık olarak Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Yetişkin Eğitim Şube tarafından çıkartılan ve ülke genelindeki tüm hükümlü ve tutuklulara ulaştırılan “Değer” dergisinin içeriğinin, kapsamının, baskı kalitesini genel olarak iyi olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmen 2 dergiye verilen emeği takdir etmekle birlikte *“Değer dergisi, hedef kitleye yönelik olarak hazırlanmak yerine başka dergilerden ya da sitelerden kopyala yapıştır şeklinde hazırlanmasını beğenmiyorum.”* diyerek derginin hedef kitleye özel yazılardan oluşmayışını bir eksiklik olarak değerlendirmiştir.

Hükümlü ve tutuklular, ceza infaz kurumlarında uygulanan değerler eğitimine ilişkin görüşlerini dile getirirlerken genellikle yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Değerler eğitimini olumlu bulduğunu belirtenlerin oranı yüzde 31.6 iken bu eğitimden haberdar olmayanların oranı yüzde 30 olarak tespit edilmiştir. Değerler eğitiminin gereksiz olduğuna yüzde 7’lik bir grup inanırken değerler eğitimini olumlu ancak yetersiz verildiğini düşünenlerin oranı yüzde 32.5 olarak tespit edilmiştir.

Hükümlü ve tutuklular “Değer” dergisi hakkındaki görüşlerini ifade ederken genellikle derginin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Hükümlü ve tutukluların yüzde 51.6’sı dergiyi beğendiğini belirtmiş, yüzde 24.1’lik kısım ise dergiyi beğendiğini ancak kapsamının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hükümlü ve tutukluların yüzde 23’ü dergiyi hiç okumadığını ifade ederken yüzde 5’lik bir grup dergiyi beğenmediğini ifade etmiştir.

Hükümlü ve tutuklular Adalet Bakanlığının temel başlıklar altında belirlemiş olduğu değerleri genellikle yeterli bulmuşlardır. Yüzde 38.3’lük belirlenen başlıkları yeterli görürken yüzde 40.83’lük bir grup belirlenen değerlere dürüstlük, samimiyet, erdem, vefa vb. şeklinde ilave değerlerin eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hükümlü ve tutukluların yüzde 10.83’ü değerleri yetersiz bulduklarını, yüzde 10’luk bir grup ise belirlenen değerlere ilgi duymadıklarını ifade etmişlerdir.

Hükümlü ve tutuklular değerler eğitimi sürecinde düzenlenen konferans, bilgi yarışması, film gösterimi, tiyatro, münazara vb. etkinlikler dışında neler yapılmalıdır sorusuna genellikle etkinliklerin yeterince yapılmadığı noktasında görüş belirtmişlerdir. Hükümlü ve tutukluların yüzde 41.6 ‘sı etkinliklerin yetersiz olduğunu, yüzde 35.83’ü etkinliklere farklı çeşitler eklenmesini, yüzde 10’u spor aktivitelerinin artırılması gerektiğini, yüzde 8’i etkinliklerin yeterli olduğunu, yüzde 7’si ise kurumda yapılan etkinliklerle ilgilenmediklerini dile getirmişlerdir.

Araştırmada tespit edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

Ceza infaz kurumu öğretmenleri değerler eğitimi ve yetişkin eğitimi konusunda üniversitelerin ilgili alanlarından öğretim üyelerinin ders vermesi suretiyle hizmet içi eğitimlere alınmalıdır.

Ceza infaz kurumları çalışanları idarecisinden memuruna, psikologundan sosyal çalışmacısına kadar değerler eğitiminin gerekli ve yararlı olduğuna ikna edilmeli ve bu kişilerin öğretmenlere eğitim süreci boyunca destek vermeleri sağlanmalıdır. Bu kapsamda tüm çalışanların sorumlulukları Adalet Bakanlığı tarafından yönetmelik ile tespit edilmeli ve tüm çalışanlar eğitim sürecinde aktif olarak yer almalıdır.

Hükümlü ve tutuklulara değerler eğitimi verme sürecinde kurumlar yalnız bırakılmamalı, sivil toplum kuruluşları, belediyeler, üniversiteler, uzmanlar bu eğitim sürecine aktif olarak katılmalıdır.

Hükümlü ve tutuklulara uygulanan değerler eğitimi her ay yalnızca bir değer işlenmesi suretiyle değil tüm değerlerin bir arada özel programlarla verilerek işlenmesinin daha doğru bir uygulama olacağı düşünülmektedir.

Değerler eğitimi kapsamında çıkartılan “Değer” dergisinin hedef kitleye göre hazırlanması, dergiyi hazırlayan ceza infaz kurumu öğretmenlerine ek olarak dergi hazırlama noktasında alan uzmanlarından yararlanılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca aylık olarak çıkartılan derginin zamanında kurumlara ulaşmaması büyük bir eksiklik olarak görüldüğünden dergilerin zamanında hükümlü ve tutuklulara ulaştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Değerler eğitiminin etkililiği üzerinde çalışanlardan, hükümlü ve tutuklulardan zaman zaman geri bildirim alınmalı, programın aksayan yönleri bu geri bildirimler doğrultusunda düzeltilmelidir.

Bishop (1993: 10) toplum olarak elverişli her fırsatı, özellikle de okulları, belirli değerlerin öğrencilere verilmesi için kullanmak zorunda olduklarını ve bunun sebeplerinin üç başlık altında toplanabileceğini ifade ederek bu başlıkları şöyle ifade etmiştir:

1. Toplumda çeşitli sosyal ve suç ile ilgili problemlerin artması faydalı değerlerin yeterince elde edilemediğini ortaya çıkarmaktadır.
2. Toplumsal değerlerimizde bir belirsizlik vardır ve bu belirsizlik tarihimizden gelen uygun değerlerimizin yıpranmasına sebep olmaktadır.
3. Akranlar arası olumsuz baskı, medya'nın kötü etkisi ve boşanma oranının artması gibi sebeplerle aile yapısı gittikçe zayıflamaktadır.

Bishop tarafından da ifade edildiği üzere elverişli her ortam belirli değerlerin kazandırılması için değerlendirilmelidir. Bu sayede, suç ile ilgili problemlerin çözülebilmesi ve suç işlemiş kişilerin tekrar suç işlemlerinin önüne geçilmesi mümkün olabilecektir.

KAYNAKÇA

AKŞİT, B.T., “Medikal araştırmalarda etik sorunlar”, **Türk Tabipler Birliği Sağlık Kongresi**, 8-11 Mart 1992, Shareton Oteli, Ankara, 1992.

ARSLAN PARLAK, E., **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2011.

ASLAN, M., **İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2011.

BISHOP, C. Diane (Edit), **Report of the Task Force on Values in Education for the State of Arizona**, Arizona Department of Education. www.eric.ed.gov, ERIC Document: ED 386 270, 1993.

CRESWELL, J.W., **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**, SAGE, Thousand Oaks, California, 1998.

CRESWELL, J.W., **Nitel Araştırma Yöntemleri**, (Çev. Editörleri: Bütün, M. ve Demir, S.B.), Siyasal Yayın Dağıtım, Ankara, 2013.

ÇENGELCİ, T., “İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir, 2010.

ÇOKLUK, Ö. - YILMAZ, K. - OĞUZ, E., “Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi”, **Kuramsal Eğitimbilim**, 4 (1), 2011.

KROLL, T. - BARBOUR, R - HARIS, J., “Using focus groups in disability research”, **Qualitative Health Research**, 17 (5), 2007.

KURTDEDE FİDAN, N., “Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri”, **Kuramsal Eğitimbilim**, 2 (2), 2009.

KURTDEDE FİDAN, N., “Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: nitel bir araştırma”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, 6 (3), 2013.

MEYDAN, H., “Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme”, **Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C 1, S 1, 2014, 2014.

TEZCAN, M., **Kültür ve Kişilik**, Bilim Kitap Kırtasiye, Ankara, 1987.

YILDIRIM. A. - ŞİMŞEK. H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, Ankara, 2006.

http://www.cte.adalet.gov.tr/menudekiler/seslenis/deger_dergisi/deger_1.pdf, 08/03/2015 tarihli erişim ile alınmıştır.

OKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR İÇİN YAZILMIŞ ÇEVİRİ ESERLERDE KULLANILAN GÖRSELLERİN DEĞER AKTARIMINDAKİ ETKİŐİ

Kadir KAPLAN*

ÖZET

Çeviri metinler; farklı kültürleri, eserleri, düşünceleri, sanat eserlerini tanımada büyük öneme sahiptir. Bu önemi nedeniyle kaynak dilden hedef dile eviri yaparken hedef dilin kültürel özelliklerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Çocuklar için yazılan eviri eserlerin dili için gösterilen kültürel hassasiyetin görsel seçiminde ya da görsellerin kültüre uygunluğında da gösterilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı okul çağındaki çocuklara yönelik hazırlanmış, orijinali Fransızca “Martine” den çevrilen “Ayşegöl” serisinden ve Misaho Kuriradao ve D.J. Milky’in yazdığı “Prenses Ai” isimli eserden hareketle eviri eserlerin resimleme özelliklerini incelemek; bu özellikler noktasında hedef dilin kültürel özelliklerinin dikkate alınıp alınmadığını tespit ederek, değer aktarımı noktasında eviri ocuk kitaplarının resimleme açısından sahip olması gereken niteliklerine ilişkin bir ereve oluşturabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görsel, Değer Aktarımı, eviri Eser, Okul ağı.

* Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, kadkaplan@hotmail.com.tr

VISUAL EFFECTS IN THE VALUE TRANSFER IN WRITTEN TRANSLATION WORKS FOR CHILDREN AT SCHOOL AGE

ABSTRACT

Translation of texts; different cultures, works, thoughts, has a great importance in recognizing the art. This is important because of the source language to the target language translation of the cultural characteristics of the target language when it is necessary to take into consideration. Children in the visual selection of cultural sensitivity shown to the language of the written translation works or the suitability of visual culture should also be shown.

The purpose of this study was prepared for school-age children, the original French “Martina” translated from “Aysegul” series and Misaho Kuriradao and DJ Milky he wrote “Princess Ai” translation works investigate the imaging characteristics of the movement is to work. Noting that the point of these features taken into account the cultural characteristics of the target language, the value transfer point is to create a framework for qualifications should have in terms of translating children’s book illustration.

Key Words: Visual, Value Transfer, Translation Work, School Age.

GİRİŞ

Okul çağı, çocuğun çevresiyle iletişim kurmaya başlayıp daha çok dış dünya ile bağlarının kuvvetlendiği bir dönemdir. Somut düşünceden soyut düşünceye geçişin görüldüğü bu dönem 6-11 yaşlarına karşılık gelmektedir.

İlk olarak MÖ 4. yüzyılda anlamlandırılmaya başlanan “değer” kavramı Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan *Türkçe Sözlük*'te “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak ifade edilmiştir (2011: 607).

Özbay da (2002: 114) değerlerin kültürle olan ilişkisine dikkat çekerek değerleri toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören, inanılan ve korunmaya çalışılan davranış şekilleri olarak tanımlamakta; çocuk edebiyatının en önemli işlevlerinden biri de çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmanın yanında kültürel zenginliklerine de katkı sağlamasıdır. Kültürel zenginlikleri kazandırmada çeviri eserlerin de büyük rolü olduğu görülmektedir.

Türk Edebiyatının belirli dönemlerinde izlerini gördüğümüz; farklı kültürleri, edebiyatları, eserleri ve düşünceleri tanımada önemli rol oynayan çeviri, yazılı ya da sözlü bir ifadenin bir dilden başka bir dile çevrilmesidir. Dillerin tanımladığı başka dünyaların tanıtılması; değişik toplulukların, ulusların, bilim, sanat, düşünce alanındaki çabalarını birbirleriyle paylaşabilme yolu, tek tek diller ötesinde bir ortak dil ve dillerin dili” (Gökürk, 2000: 14-15) olarak da tanımlanmaktadır.

Çeviri, yetkinlik gerektiren çalışma alanlarından biri olmasına rağmen, özellikle çocuk edebiyatı alanındaki çevirilerde, oldukça hafife alınmakta; kaynak dili iyi kötü bilen herkesin çeviri yapabileceğine inanılmaktadır. Çeviri; hedef dildeki bir edebiyat eserinin dil, edebiyat zevki, kültür zenginliği anlamında okurda bıraktığı etkiyi farklı bir dille de yakalayabilmeli, okuyucuya hissettirebilmelidir. Bu anlamda Savory, çeviride bulunması gereken özellikleri şöyle sıralar:

- “1- Bir çeviri aslının kelimelerini vermelidir.
- 2- Bir çeviri aslının fikirlerini vermelidir.
- 3- Bir çeviri okunurken orijinal bir eser hissini vermelidir.
- 4- Bir çeviri okunurken tercüme olduğu belli olmalıdır.
- 5- Çeviri aslının üslûbunu aksettirmelidir.

- 6- Çeviri çevirmenin üslûbunu vermelidir.
- 7- Çeviri aslının yazıldığı devirde yazılmış gibi okunabilmelidir.
- 8- Çeviri çevirmenin yaşadığı devirde yazılmış gibi okunabilmelidir.
- 9- Çeviride ilaveler ve atlamalar olabilir.
- 10- Çeviride asıl metne bir şey ilave edilemez ve ondan atlamalar olamaz.
- 11- Nazım nesir olarak çevrilmelidir.
- 12- Nazım, nazım olarak çevrilmelidir.”¹

G. Mounin’e göre (1963: 236): “Bir dili çevirmek için iki koşulu yerine getirmek gerekmektedir, tek başına biri yeterli olamaz, yabancı dili iyi öğrenme, o dili kullanan topluluğun kültürünü bilmekle olur. Hiçbir çeviri bu iki koşul yerine getirilmedikçe yeterli sayılamaz.” *Çocuk kitaplarında ise her iki dili çok iyi bilmek, her iki kültürü de yakından tanımak yetersiz kalmaktadır. Çünkü çocuk kitaplarında çeviri aracılığıyla aktarılan kültürel değerler o kültürü tanımayan çocuk okuyucuya yabancı gelir. Bu yabancılığı giderirken çevirmen çeviri ilkelerine uyarak hedef kütlesini göz önünde bulundurmalıdır. Çizer de çevirmenin gösterdiği hassasiyeti göstererek kaynak metindeki görsel hedef dilin kültürüne ve hedef kütlenin özelliklerine uygun hale getirmelidir.*

Çeviride bulunması gereken özelliklere baktığımızda çevirinin dil ve kültür olmak üzere iki önemli boyutu olduğunu görülmektedir. Çünkü kaynak dilden hedef dile yapılan bir çevirinin kusursuza yakın olabilmesi için sadece dilin doğru kullanılması yeterli olmayacaktır. Hem hedef dilin hem de kaynak dilin kültürü çok iyi bilinmelidir, aksi takdirde sağlıklı bir çevirinin varlığından söz edemeyiz. Çalışmamızın temelini ise çevirinin ihmal edilen bir diğer boyutu olan görsel-kültür ilişkisi oluşturmaktadır. Kültürel özelliklerden yoksun olan bir görsel, değer aktarımı noktasında olumsuz bir etmen olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul çağındaki çocuklara yönelik hazırlanmış, orijinali Fransızca “Martine” den çevrilen “Ayşegül” serisinden ve Misaho Kuriradao ve D.J. Milky’in yazdığı “Prenses Ai” isimli eserden hareketle çeviri eserlerin resimleme özelliklerini incelemek; bu özellikler noktasında

¹ Savory, Theodore, **Tercüme Sanatı**, çev. Hamit Dereli, Ank., 1961, s. 35.

hedef dilin kültürel özelliklerinin dikkate alınıp alınmadığını tespit ederek, değer aktarımı noktasında çeviri çocuk kitaplarının resimleme açısından sahip olması gereken niteliklerine ilişkin bir çerçeve oluşturabilmektir.

Sınırlılıklar

Araştırma “Küçük Ayşegül” serisindeki “Yılbaşı Sürprizi, Bisiklet Kazası, Ayşegül Arkadaşlarıyla Büyükannesinde, Bisiklete Binmeyi Öğreniyor, Kardeşimi Çok Seviyorum, Küçük Anne, Tiyatro Oyuncusu” isimli eserleri ve Misaho Kuriradao ve D.J. Milky’in yazdığı “Prenses Ai” isimli eser ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmamızın başlıca gereçlerini Gilbert Delahaye’nin yukarıda belirttiğimiz çocuk kitapları ve Misaho Kuriradao ve D.J. Milky’in yazdığı “Prenses Ai” isimli eser oluşturmaktadır. Bu kitapların yanı sıra değer dair makalelerden ve konu üzerine yapılan tezlerden yararlanılmıştır. Araştırmamızda eserler üzerinde bir etüt çalışması yapılmıştır. Bu incelemeler doğrultusunda elde edilen veriler gruplandırılmış, eserlerle ilgili olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya konulmuştur. Kısacası bu araştırmada kullanılan yöntemler: Nitel araştırma tekniklerinden tarama modeli, veri toplarken fişleme yöntemi, elde edilen verilerin değerlendirilmesi yöntemidir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Gilbert Delahaye’nin okul çağındaki çocuklar için yazmış olduğu yedi kitap ve Misaho Kuriradao ve D.J. Milky’in yazdığı “Prenses Ai” isimli eser oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırma evrenini de belirttiğimiz Gilbert Delahaye’nin okul çağındaki çocuklar için yazmış olduğu yedi kitap ile Misaho Kuriradao ve D.J. Milky’in yazdığı “Prenses Ai” isimli eseri oluşturmaktadır. Gilbert Delahaye’nin ve Misaho Kuriradao’nun yazdığı diğer eserler kapsamın dışında tutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmamızın verileri kaynak taraması yoluyla elde edilmiştir. Bazı kaynaklar için çeşitli üniversite kütüphanelerden ve internet sitelerinden yararlanılmıştır. Gilbert Delahaye’nin kitapları ve “Prenses Ai” kütüphaneden temin edilmiştir. Elde edilen veriler, çocuğun aile, sosyal, dini, evrensel, ulusal, ahlaki, kişisel yaşantılarına ilişkin özellikleri taşıyıp taşımadığını

tespit etmek amacıyla bir plan dâhilinde incelenmiş ve sırasıyla kaynakları bulma, fişleyip tasnifleme ve değerlendirme işlemleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmanın veri analizinde öncelikle araştırmamızın kaynağını oluşturan Gilbert Delahaye'nin okul çağındaki çocuklar için yazmış olduğu yedi kitap ve “Prenses Ai” baştan sona taranmıştır. Çalışmamızın temelini oluşturan eserler incelenirken şu noktalara dikkat edilmiştir:

- a. Görsel okuma, çeviri ve değer aktarımı üzerinde durulmuştur.
- b. Çeviri eserlerdeki görsellerin değer aktarımındaki etkisi belirtilmiştir.
- c. Tarama sonucunda tespit edilen kültüre/değerlere uygun olmayan görseller, değer aktarımı açısından yorumlanmıştır.

GÖRSEL OKUMA, ÇEVİRİ, DEĞERLER EĞİTİMİ VE DEĞER AKTARIMI

Görsel okuryazarlığın birçok tanımı mevcuttur. “Görsel okuryazarlık bir dizi görme yeteneğinin gelişmesi sonucunda insanın görme ile aynı zamanda diğer duyuşsal deneyimleri birleştirmesi sonucu oluşturmaktadır.” (akt. Shurtleff, 2006: 15)

Hayatımızın pek çok kısmında etkisini gördüğümüz görsellerin yaşantımızda etkisi oldukça büyüktür. Gelişen teknoloji ile birlikte artan görsel okuma türünün önemi gittikçe artmaktadır. Bunun bir yansıması olarak 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programlarına görsel okuma ve sunu ismiyle yeni bir öğrenme alanı eklenmiştir. 5. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında İlköğretim Türkçe derisi öğretim programından (6, 7, 8. sınıf) farklı olarak “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanına da yer verilmektedir. Bu öğrenme alanı 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na kazanımlar yoluyla yedirilmiştir. Görsel Okuma ve Görsel Sunu ilgili yirmi beş farklı kazanım belirlenmiştir. Görsel okumanın programda bu kadar geniş yer bulması görsel okumanın önemini ortaya koymaktadır.

Çeviri, kavram olarak Türkçe öğretim programının “Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler” kısmında karşımıza çıkmaktadır. Metinlerde bulunması gereken özellikler sıralanırken bu özelliklerden biri de “Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirilerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir.” maddesidir.

Dikkatli bakıldığında Türkçe öğretim programında çevirinin sadece dil boyutunun ele alındığı kültür ve görsel boyutunun ihmal edildiği görülmektedir.

Geçmiş 1920'li yıllara dayanan değerler eğitimi, Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP) adı altında 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü kutlamaları için Brahma Kumaris'in hazırladığı uluslararası bir proje olarak uygulanmaya başlanmıştır. UNESCO tarafından desteklenen bu eğitimde etkinlik temelli' yaklaşımlar kullanılarak iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik olarak on iki evrensel değer odağında farklı yaş grubundaki öğrenci ve öğretmenler için materyaller geliştirilmiştir.

Okullar, sadece akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmeyi hedeflemez. Akademik başarının yanında insanî değerleri benimsemiş eğitilmiş bireyler yetiştirmek de amaçtır. İçinde bulunduğumuz ortam, televizyonlardaki şiddet içerikli programlar, toplumda yükselen şiddet eğilimi, artan olumsuz olaylar, kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde azalma, zarar verici davranışlarda (madde bağımlılığı ve intihar) artış değerler eğitimi çok daha önemli bir hâle getirmiştir. Çünkü ortak değerler oluşturamayan bir toplumun toplumsal çözülme yaşaması kaçınılmaz bir gerçektir.

Değerler eğitimi; değerleri öğretmek, hatırlatmak; değerlere karşı farkındalık oluşturmak amacıyla uygulanan; bireylerde iç disiplini sağlamayı amaçlayan sistemli çalışmanın bütünüdür.

Değerler eğitimi, Türkçe öğretim programında “Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler” de ve programın paralelinde hazırlanan ders kitaplarında karşımıza çıkmaktadır. 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya geçen yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda geliştirilen ders kitaplarında yer alan metinlerde doğrudan ve dolaylı değer eğitimi yaklaşımlarıyla değer eğitimine yer verildiği görülmektedir.

“Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler”e baktığımızda ise: “Metinlerde millî, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.”, “Metinlerde ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.”, “Metinlerde öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.”, “Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.” maddeleri karşımıza çıkmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2005: 4) genel amaçlardan 9. 10. ve 11. maddelerde program ile hangi değerlerin aktarımının amaçlandığı da şu şekilde ifade edilmiştir:

9. Madde Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

10. Madde: Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Madde: Millî, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Değerler bireyin toplumla uyumunu sağlar ve birey değerleri aileden, yakın çevreden, yazılı ve görsel materyallerden taklit, model alma ya da okuma (dil) yolu ile öğrenir. Değer aktarımında kullanılan yollar ise şu şekilde sıralanabilir: Telkin etme, değerleri belirginleştirme (açıklama), değer analizi, ahlaki muhakeme, karakter eğitimi, örtük program, vatandaşlık eğitimi. Günlük yaşamda değerlerin aktarımı bir plân, program dâhilinde yapılmamaktadır. Değerlerin bir plân, program dâhilinde yapıldığı yerler örgün eğitim kurumlarıdır. Değerlerin aktarımında dil önemli bir role sahiptir. Dil bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır (Özbay 2002:115).

ÇEVİRİ ESERLERDEKİ GÖRSELLERİN DEĞER AKTARIMINDAKİ ETKİSİ

Resimli kitaplar, içinde barındırdıkları görsel unsurlar aracılığıyla anlatılanların anlamlandırılmasında aktif rol oynayan, anlatılanların somutlaştırılıp sezinlenmesini sağlayan eserlerdir.

Resimler, asıl anlatılmak istenenle, konunun özüyle ilişkilidir. Kimi zaman anlaşılması zor ifadeleri basitleştirme gücüne sahiptir. İnsanın belleğindeki kavramın ete kemiğe bürünmüş biçimidir. Soyut kavramların somutlaştığı, düşüncenin renk ve çizgiyle anlam kazandığı doğal bir uyumdur. Dinlediğimizde tasvirin yetersiz kaldığı, gördüğümüzde ise bizi içine konuk eden bir tablo gibidir resim. Biz yetişkinler için bu denli önemli bir yere sahip olan resmin, çocuklar için nasıl bir güç olduğunu tahmin etmek hiç de zor olmasa gerek. Onların duygu ve düşünce evreninin sınırlarını zorlayan, izlediklerinde yüzlerinde bir tebessüm yaratan, gelişimsel olarak dil becerisi tam anlamıyla tamamlanmadığı halde dudaklarından ses ve

sözcüklerin dökülmesini sağlayan ve kavramsal gelişimin kapılarını açan görsel bir uyandırır resim. (Şahin, 2014:1311).

Kültürü oluşturan belli başlı öğeler vardır: Dil, din, eğitim, ekonomi, teknoloji, Sosyal kurumlar, örf ve âdetler, değerler ve tutumlar, estetik sanatlar (Grafik ve plastik sanatlar, folklor, müzik, dans, tiyatro), semboller, tabular ve törenler bu öğelerden başlıcalarıdır. Oluşturulan bir çeviri eserde bu kültür öğeleri hem dil-kültür hem de görsel-kültür bağlamında mutlaka dikkate alınmalıdır. Değerlerin bütünü bir toplumun kültürünün önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu nedenle değerlerin kuşaklara aktarılması da kültürün devamlılığı ve zenginliği açısından çok büyük önem arz etmektedir

Eğitim bilimciler, çocukların öğrenmelerinde görsel yolun, etkin öğrenme yollarından biri olduğunu belirtirler. Değer aktarımında kullanılan yollardan biri de görsel materyallerdir. Görsel elemanların öğrenmeye katkısı çok fazladır. Hatırlamanın iyiye götürülmesi ve aşama kaydetmesi, çocuğa mükemmel imajlar gösterildiği takdirde mümkündür. Son zamanlarda hazırlanan kitaplarda, resim kullanımı çok fazladır. Ancak kullanılan resimler oldukça önemlidir (Üzel, 2007). Yapılan bilimsel çalışmalarda pek çok birey, kitap seçiminde “kapak ve içerisinde kullanılan görseller”in belirleyici unsur olduğunu belirtmektedir (Argan ve Kurulgan, 2006:237). Ayrıca araştırmalar sonucu öğrenilenlerin % 83’ünün görme duyusu aracılığıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir (Çilenti, 1997; Fer, 2009; Yalın, 2003).

Çocuklara başkaları tarafından okunan, yeni bilgiler veren, var olan bilgilerini pekiştiren ve göze hitap eden kitaplar olan resimli çocuk kitaplarında esas unsur resimdir, metinler ise resmin tamamlayıcısı olarak algılanır. Nitelikli resimli çocuk kitapları çocuğa kitap sevgisi aştığı gibi, çocuğun bütün gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemekte, ona yeni kavram ve deneyimler kazandırmakta, eleştirel düşünce gelişimini desteklemektedir (Gönen 1989; Gülpınar 2010). Tersî düşünülduğünde nitelsiz resimli çocuk kitabı çocuğun tüm gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyecektir. Verileni olduğu gibi kabul eden, bir dönemde olan çocuğun dört temel dil becerisinin -dinleme, konuşma, okuma, yazma- gelişiminde, kişilik ve ahlaki, gelişiminde; sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmesinde doğru eserlerle buluşması ya da buluşturulması son derece önemlidir. Bu noktada çocuklar için hazırlanmış çeviri eserlerde içerik kadar görsel de büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle çeviri eserlerdeki görseller ile ilgili olarak çizerler, çocuğun dünyasına nelerin girdiğini ve bunları nasıl aktarması gerektiğini,

hedef ve kaynak dilin kültürel özelliklerini çok iyi bilen usta sanatçılardan seçilmelidir.

Bir görsel bir ulus için hiçbir anlam ifade etmezken diğer bir ulus için çok büyük anlamlar ifade edebilmektedir. Çocuğun kitaba olan ilgisinin artması, aktarılanları benimsemesi, kültürel zenginliğine katkı sağlaması için bu hassasiyetle oluşturulmuş görsellere ihtiyaç vardır. Bu hassasiyetle oluşturulan görseller hem metinle hem de kültürle tam bir uyum gösterecek ve bütünlük arz edecek, değer aktarımında da hedeflenen değerlerin aktarımı desteklenmiş olacaktır.

Ekonomik kaygılarla yayınlanan pek çok çeviri eserdeki görseller kaynak kültürü ve hedef kültürü bilen çizerler tarafından yeniden düzenlenmek yerine çeviri eserin aslındaki görsellerle piyasa sürülmekte, bu durumun çocuklarda oluşturacağı tahribat görmezden gelinmektedir oysa hedef kitlesi çocuk olan eserlere daha fazla önem verilmeli konu üzerinde hassasiyetle durulmalıdır. Duygu ve düşünceleri doğru yanlış süzgecinden geçirmeden olduğu gibi kabul eden çocuğun yetişmesinde gereken hassasiyet gösterilmelidir. Haim Jinnot, çocukları donmamış bir betona benzetip üzerine ne düşerse izi kalacağını söyler (Ergin ve Köse, 2008: 200). Bu sebeple çocuklar için hazırlanan çeviri eserlerde eserin metni için gösterilen hassasiyet görseli için de gösterilmelidir.

Günümüz toplumunda kitaplar da yeri geldiğinde silah gibi kullanılabilir. Kitaplar uygun seçilirse hedef kitleye yeni ufuklar açar; yanlış seçilirse büyük tehlike arz eder. Bu durumda çocuk edebiyatı ya da çocuğa yönelik eser vermek, çocuğu doğru kitapla buluşturmak, çocuğun dünyasına seslenebilmek sorumluluk ister (Kaplan, 2014: 4). Çocuklar için yapılan çeviri eserlerde de aynı sorumluluk fazlasıyla kendini gösterir. Yapılan çevirinin dil-kültür, görsel-kültür/değer özellikleri kusursuza yakın olmalıdır ki farklı kültürleri, düşünceleri, sanat eserlerini tanıma yolunda çocuk öz kültürünü, değerlerini koruyabilsin aksi takdirde dimyata pirince giderken evdeki bulgurdan olma durumu yaşanacaktır.

“PRENSES Aİ” İLE “KÜÇÜK AYŞEGÜL” SERİSİNDEKİ GÖRSEL UNSURLARIN HEDEF KÜLTÜRE/DEĞERLERE UYGUNLUĞU

Orijinal adı “Martine” olan “Küçük Ayşegül” kitabının yazarı Gilbert Delahaye’dir; çizeri ise Marcel Marlier’dir. Gilbert Delahaye’nin 1997’de

ölümü üzerine Ayşegül maceralarını Marcel Marlier'in oğlu Jean-Louis Marlier yazmaya başlamıştır. Fransızca yazılmış eserin orijinal ülkesi Belçika'dır. Her ülkede farklı bir adla anılan – Amerika'da Debbie, İtalya'da Christina, Almanya'da Steffi, İngiltere'de Emma, Portekiz'de Anita- serinin Türkiye'deki ismi de "Küçük Ayşegül"dür. Yapı Kredi Yayınlarından çıkan Türkiye'de 1990'lı yılların öncesine kadar büyük bir okuyucu kitlesi tarafından takip edilen "Küçük Ayşegül" serisi tüm dünyada büyük ilgi görmüştür. Konu olarak Ayşegül, iki küçük erkek kardeşi, annesi, babası ve arkadaşlarının serüvenleri işlenmektedir. Ayşegül, kimi zaman çok sevdiği kardeşiyle bir serüvene dâhil olur, kimi zaman okulda kimi zaman da Amerika'ya giden bir vapurdadır.



Çevirisi Füsun Önen Pinard tarafından yapılan "Küçük Ayşegül" Türkçeye çevrilirken kurgu ve metin anlamında gerekli düzenlemelere gidilmesine rağmen aynı düzenleme görsellerde yapılmamıştır:

"Ayşegül Arkadaşlarıyla Büyükannesinde" isimli kitapta Küçük Ayşegül, arkadaşlarıyla birlikte tatilini geçirmek amacıyla Kayseri'ye büyükannesinin yanına gider. Konu, kurgu ve içerik anlamında Türkçeye, Türk kültürüne uyarlanan kitabın görselleri ise bu anlamda göz ardı edilmiştir. Kayseri'ye gelen Küçük Ayşegül, mahallede gezintiye çıkar, yürüdüğü sokağın bir yanında kilise görülmektedir. Mahalledeki evlerin mimari özellikleri de Türk mimari yapısına uygun değildir oysa Türk mimarisinin yapı geleneğinde, sokak üzerine taşan saçaklar kapalı, samimi ve değişken görünümlü mekân etkileri vardır. Bölgesel özelliklere göre bazen ahşap payandalı ya da taş konsollu çıkmaları ile yapı kütleleri, bazen de yüksek bahçe ya da avlu duvarları sınır oluşturmaktadır. Metindeki görseller kültür süzgecinden geçirilmediği için tutarsızlık görülmektedir. Bu tutarsızlıklar da değer aktarımını olumsuz olarak etkilemektedir.



Çocukların bu görsel uyarılarından etkilenmemesi mümkün değildir. Çocuklar kitaplardaki görseller aracılığıyla tüm duyularını etkin kullanarak anlatılmak isteneni sezinleyecek ve değer aktarımı sağlıklı bir şekilde gerçekleşmeyecektir. Kayseri'yi dinî bakımdan Hıristiyanlığın hüküm sürdüğü bir şehir zannedecek, Avrupa mimarisinin örneklerinin de Türk mimarisine ait ol-



Aynı durumu “Küçük Ayşegül Bisiklete Binmeyi Öğreniyor” isimli eserde de görmekteyiz. Dedesi ile bisiklete binen Ayşegül'e dedesi “İşte güzelce köyüne geliyoruz.” demesine rağmen arka planda yine kilise ve Türk mimarisinin yapı geleneğinden uzak evler görülmektedir.



duğunu düşünecek ve Türk mimari yapısının özelliklerini, güzelliklerini fark edemeyecektir.

Kültürü oluşturan belli öğelerden biri de dindir. Değerlerimiz kapsamında dine bağlılık, inanç ve iman da bulunmaktadır. Bu sebeple çocuklar için yayınlanan çeviri eserlerde din, inanç konusuna duyarlılık gösterilmelidir. Bu duyarlılık görsellerde de ortaya konmalıdır.

Günlük yaşamda çocukların karşılaştıkları fiziksel ve psikolojik sorunla-

ra değinen Ayşegül serisinin “Ayşegül Kardeşimi Çok Seviyorum” isimli eserinde kardeşler arasındaki kıskançlık ve kardeş kavgaları ele alınarak olumlu duyguların farkındalığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Kardeşi Orhan ile tartışan Ayşegül, her zaman kendisinin haksız olduğunu düşünür ve arkadaşı Cengiz’e bu durumu anlatmadan önce yemek yer. Yemek yeme anını gösteren görselde Ayşegül ve kardeşi Orhan’ın yemeği yerken sol ellerini kullandıkları görülmektedir.



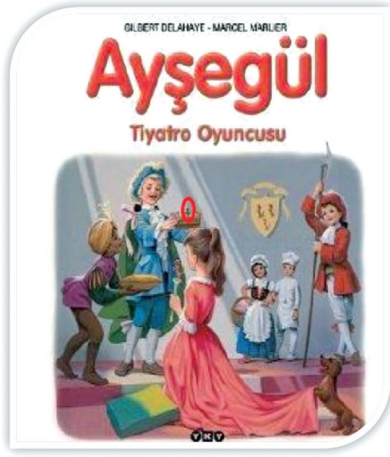
Aynı durumu “Küçük Ayşegül Küçük Anne” isimli eserde de görmektediriz. Ayşegül bakımını üstlendiği bebeği sütle beslerken de yine sol elini kullanmaktadır.

İslam dinine göre yemek ve içmekte sağ eli kullanmak, diğer bütün işlere ise sağdan başlamak sünnettir. Sol el ile yemek ve içmenin tek zarûreti, sağ elin olmamasıdır. Sağ

el var oldukça, sol eli yemek ve içmek için kullanmak mekruhtur (Câmiü’s-Sağîr: 1/286, 1/469). Çocuğun inancı ile mevcut resimler birbiri ile tamamen gelişmektedir. Bu durum çocuğun inancını, değerlerini sorgulamasına neden olacaktır.

“Küçük Ayşegül Bisiklet Kazası” isimli eserde Ayşegül’ün geçirdiği bisiklet kazası ve sonrasında hastanede





göre bu hayvanın isminin bile söylenmesi uygun görülmemektedir hatta domuz eti İslam dinince haramdır. "...O, size ölüyü (leşî) - kanı, domuz etini ve Allah'tan başkası adına kesilmiş olan (hayvan)ı kesin olarak haram kıldı..." (2 Bakara/173).

Değerler kendiliğinden oluşmaz, her zaman bir kaynağa ihtiyaç duyar. Bu bakımdan fert ve toplumlar değerlerin oluşumunda dinin etkisi büyüktür.



yaşanan olaylar anlatılmaktadır. Hastanedeki çocukların iyileşme yolunda moral kazanması için birtakım etkinlikler yapılır. Bu etkinliklerin birinde bazı çocukların yüzü boyanırken bazılarında da maske takılır.

Metnin görsellerinde takılan maskelerden biri de domuz maskesidir; oysa İslam inancına



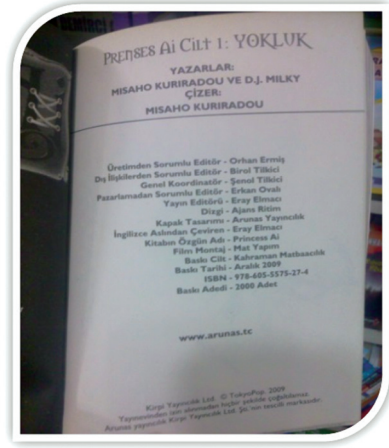
Yolda kargalarına bir çiftlik evi çıktı. Kulo gibi bir bölümü, birinci katta Gusto kapak balkonunu, kapısının üstünde de fincan vardı.
Şakya binuyordu ama çiftlik eviydi.
Çamtanrıdan biri de çataksa.
Şu kızak ne işe yarıyordu acaba?
"Bu kocaman ev kırım acadı!"
"Kıyın çalınmayı devam edelim, görünüz."
"Kimse yok mu?"
"Kimseler yoktu..."
"Kıyın açar mısınız kıtleri? Çok acememiz var. Küçük köpeğimiz çok hasta!"

Serinin başka bir eserinde ise karşımıza şarkı söyleyen çocuklar çıkar. Bu durumu ifade eden görselde ise çocuklardan ikisinin boynunda haç vardır.

Yine Ayşegül Tiyatro Oyuncusu isimli eserde de Ayşegül'e takılan tacın üzerinde haç sembolü ve yan tarafında da kraliyet sembolü vardır.

Hıristiyanlar için çok kıymetli bir sembol olan haç, Müslümanlar için kutsallık arz etmemektedir.

Özellikle çocukluk döneminde okunan eserlerin dini duygu ve düşüncenin gelişimi açısından önemi oldukça fazladır. Okuduğu çeviri eserde böyle bir görselle karşılaşan çocuk inancı ve değerleri ile görseller arasındaki uyumsuzluktan etkilenecektir. Dini ve ahlaki gelişim açısından bakıldığında çocukluk döneminde edinilen yanlış bir bilgi ya da edinim çocuğun ilerleyen dönemde dine karşı bakışında olumsuzluklara neden olacaktır.



Bu anlamda yaşanabilecek tutarsızlıklardan biri de yılbaşı kutlamaktır. İslam dinine göre yılbaşı mübarek gecelerden biri değildir. Sevgili Peygamberimiz (s.a.v.) Efendimiz şöyle buyurmuşlardır: “(Tasvip ederek) bir kavme (bir topluluğa) benzemeye çalışan kişi, o (benzemeye çalıştığı) kavimdendir. (İnanç ve amelde) bizden başkasına benzeyenler, bizden değildir.” “Ayşegül Yılbaşı Sürprizi” isimli eser hem içerik hem de kullanılan görseller anlamında kültürel tutarsızlık oluşturmaktadır. Re-

simde kullanılan kızak ve kızak üstündeki geyik tamamen Noel’i çağırıştırılmaktadır. Yine bilinçaltı mesaj olarak da evin balkonunda kırmızı kıyafetiyle Noel Baba ve evin üstünde haç karşımıza çıkmaktadır. Bu görseller değerlerimize uygun değildir.

Değerlerimize uygun olmayan görsellerin kullanıldığı başka bir çeviri eser de “Prens Ai” isimli eserdir. Misaho Kuriradao ve D.J. Milky tarafından yazılan eserin görsellerini de Misaho Kuriradao çizmiştir. Değerlerimizle çelişen ilk görsel daha eserin iç kapağında karşımıza çıkmaktadır. Cilt 1 yazısındaki “t” harfinin haç sembolü ile gösterilmektedir. Bu durum dini değerlerimizle çelişmektedir.

Eserin sayfalarına baktığımızda da iç kapakta kullanılan haç sembolünün olayın kurgusunda büyük bir öneme sahip olan anahtarda da kullanıldığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİ

“Küçük Ayşegül” ve “Prenses Ai” serisine dair incelediğimiz eserlerde kullanılan pek çok görselin hedef dilin kültürel özelliklerinden, değerlerinden yoksun olduğu tespit edilmiştir. Mevcut görsellerin bu haliyle çocukların karşısına çıkması durumunda çocuklarda değer karmaşasına yol açacağı aşikârdır.

Sonuç olarak; dil, kültür ve değer arasındaki bağ oldukça güçlüdür. Hedef dilin ve kaynak dilin kültürel özellikleri, değerleri kusursuz çeviride büyük bir öneme sahiptir. Çevirmenin görevi çeviri sırasında bu kültürel özellikleri, değerleri dikkate almaktır. Çevirinin kusursuz olması için çevirmenin gösterdiği çabanın benzerini çizer de göstermelidir. Görsel olarak kültürel düzenlemenin yapılmadığı çeviri metinlerin bir yanı eksik kalacak; kültürel anlamda bireyler olumsuz etkilenecektir. Bu noktada amaç tüm kültürel unsurların, değerlerin kayba uğramaması ve dönem itibariyle verileni sorgulamadan kabul eden çocukların kültür ve değer karmaşası yaşamamalarıdır.

Mevcut eğitim sistemi içerisinde Halk Kültürü dersi seçmeli olmakta çıkarılmalı, Halk Kültürü derslerinde çeviri eserlerdeki görsellerin kültürel özelliklerden, değerlerden uzak olması noktasında öğrencilerde farkındalık oluşturulmalıdır.

Kültürel anlamda oluşturulmaya çalışılan değer kaybının önüne geçmek amacıyla mutlaka milli bir kültür politikası oluşturulmalı ve takip edilmelidir.

Değerlerimizle çelişen görsellerin engellenmesi adına ortaya konan her türlü eser, Talim Terbiye Kurulunda oluşturulacak bir kurulun sıkı denetimden geçirilmelidir.

Günümüzde okumaya çok sıcak bakmayan çocukların dil, kültür ve görsel anlamda yetersiz olan çeviri örnekleriyle karşılaşması onların okumaya olan bütün şevkini kıracaktır. Bu durumu tetikleyen bir diğer unsur da pek çok yayınevının, hiçbir çevirmenlik yeterliliği bulunmayan kişilere

çeviri yaptırması, bu çevirileri hiçbir denetlemeden geçirmeden olduğu gibi basması ve eserin görsellerine hiçbir müdahalede bulunmamasıdır. Yayınevleri de ekonomik kaygıları bir kenara bırakarak çeviri eserlerdeki görseller için her iki kültüre ve kültürün değerlerine hâkim çizerlerle çalışmalıdır. Böylece çeviri eserler her yönü ile kusursuz hale gelecektir.

KAYNAKÇA

ARGAN ve KURULGAN, **Yeni Kitap Seçiminde Etkili Olan Bıçimsel Faktörlerin Okuyucu Perspektifinden Değerlendirilmesi**, Bilgi Dünyası, 2006.

ÇİLENTİ, K., **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara, 1997.

DELEHAYE, Gilbert, **Küçük Ayşegül Yılbaşı Sürprizi**, YKY Yayıncılık, İstanbul, 2014.

DELEHAYE, Gilbert, **Küçük Ayşegül Bisiklet Kazası**, YKY Yayıncılık, İstanbul, 2014.

DELEHAYE, Gilbert, **Küçük Ayşegül Arkadaşlarıyla Büyükannesinde**, YKY Yayıncılık, İstanbul, 2014.

DELEHAYE, Gilbert, **Küçük Ayşegül Bisiklete Binmeyi Öğreniyor**, YKY Yayıncılık, İstanbul, 2014.

DELEHAYE, Gilbert, **Küçük Ayşegül Kardeşimi Çok Seviyorum**, YKY Yayıncılık, İstanbul, 2014.

DELEHAYE, Gilbert, **Küçük Ayşegül Küçük Anne**, YKY Yayıncılık, İstanbul, 2014.

DELEHAYE, Gilbert, **Küçük Ayşegül Tiyatro Oyuncusu**, YKY Yayıncılık, İstanbul, 2014.

ERGİN, H. ve KÖSE, S., **Zekâ Türüne Göre Çocuk Eğitimi**, Hepsi Çocuk Yayınları, İstanbul, 2008.

FER, S., **Öğretim Tasarımı**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.

GÖKTÜRK, Akşit, **Çeviri, Dillerin Dili**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

GÖNEN, M., “Beş ve Altı Yaş Anaokul Çocuklarının Resimli Çocuk Kitaplarındaki Değişik Resimleme Tarzlarına Tepkileri”, **Türk Kütüphaneciliği**, III, 1, 1989.

KAPLAN, Kadir, **Hidayet Karakuş’un Roman ve Hikâyelerinde Yer Alan Eğitsel İletiler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2014.

KURİRADAO M. - MİLKY D.J., **Prens Ai**, Arunas Yayıncılık, İstanbul, 2010.

MEB, **Kurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar)**, Devlet Kitapları Basımevi, Ankara, 2009.

MOUNIN, Georges, **Les Problèmes Théoriques de la Traduction**, Ed. Gallimard, Paris, 1963.

ÖZBAY, M., **Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi**, 2002.

SAVORY, Theodore, **Tercüme Sanatı**, çev. Hamit Dereli, Ankara, 1961, s. 35.

ŞAHİN, Güliz, “Okulöncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Görsel Bir Uyarı Olarak Resim”, **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Ankara, 2014.

SHURTLEFF, S. J., “Visual literacy as a method of understanding texts in the language arts classroom: storyboarding and video production”, USA: Kent State University College, 2006. ID:1437563 ‘search.proquest.com’ adresinden 15.07.2013 tarihinde erişilmiştir.

TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI, **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 2005.

Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2011.

ÜZEL, Ö., **Serpil Ural’ın Çocuk Kitaplarının İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 2007.

YALIN, H. İ., **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.

DEĞERLERİN ÇÖZÜLMESİ BAĞLAMINDA MEDYA, BİLİŞİM VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN İNSAN PSİKOLOJİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Orhan GÜRSU*

ÖZET

İçinde bulunduğumuz yüzyıl belki de bireyin en fazla tehdit ve saldırıya maruz kaldığı dönemdir. Hızlı toplumsal değişim, bilimsel ve teknolojik gelişmelerdeki ilerlemeler ve buna bağlı olarak toplumsal yapıdaki hızlı değişimler sadece bireyi dönüştürmekle kalmamış, insanların dünya görüşleriyle birlikte değer yargılarını da farklılaştırmıştır. Teknolojik ve ekonomik gelişmeler, kitle iletişim araçları eliyle tüketimin bir “değer” haline getirilmesi aynı zamanda bireylerde değer yoksunluğu, ahlaksızlık, köksüzlük, boşluk, umutsuzluk, inanılacak ve uğruna adanılacak şeylerin eksikliğini de beraberinde getirmiştir.

Çalışmanın *amacı*: medya, bilişim ve iletişim teknolojilerinin insan psikolojisi ve değerler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu tartışmaktır. *Yöntem*: Konu ile ilgili alan yazın taraması yapıp elde edilen verilerin psikolojik değerlendirilmesine yer verilecektir. Medya, bilişim ve iletişim teknolojilerinin insan varoluşuna, değerler dünyasına, içsel psikolojik yaşantısına yönelen ve onu her yönden kuşatan sürecin hangi psikolojik saiklerle gerçekleştirildiği, Normal Üstü Uyarıcıların (Supernormal Stimuli) nasıl sunulduğu deneysel çalışmalardan örnekler sunularak aktarılacaktır. Bu bağlamda medya, bilişim ve iletişim teknolojilerinin değer çözümleri üzerinde oluşturduğu psikolojik etkiler çalışmanın sınırlılığını oluşturacaktır. *Muhtemel bulgu* olarak normal üstü uyarıcıların, hipnotik telkin olarak da adlandırılabilir olumsuz psikolojik etkilerinin değerlerin çözülmesindeki katkısına değinilecektir.

Anahtar Kavramlar: Medya, Bilişim ve İletişim Teknolojileri, Psikoloji, Değerler, Normal Üstü Uyarıcılar.

* Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilim Dalı, Antalya, orhangursu@akdeniz.edu.tr

THE EFFECTS OF MEDIA, INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES ON HUMAN PSYCHOLOGY IN THE CONTEXT OF THE DISINTEGRATION OF THE VALUES

ABSTRACT

The era we are in may be the period any person is exposed to threatening and to violence the most. Quick social change, the development in science and technology and so the developments in social structures not only change the person but also differentiate people's worldview and value judgments. Technological and economical developments lead that making the consumption 'value' thanks to mass media causes value poverty, immorality, rootlessness, emptiness, hopeless and lack of the things to believe and dedicate as well.

Aim of the research: to discuss how media, information and communication technologies (ICT) affect human psychology and values. *Method:* literature review about the target topic will be done and the results will be psychologically evaluated. Media will be defined via empirical evaluation in terms of ICT of human existence, world of values, human's inner psychological life and the process which affects human's psychological incentives, how the Supernormal Stimuli is presented. In this case, media which is the psychological effects of ICT in solutions of value will be the weak point of the research. As a *possible result*, it will also be mentioned that supernatural stimuli helps to dissolve the negative psychological values which also can be called as hypnotic suggestion.

Key words: Media, Information and Communication Technologies (ICT), Psychology, Values, Supernatural Stimuli.

GİRİŞ

Teknolojinin oldukça hızlı bir şekilde geliştiği günümüz dünyasında bireylerin hangi değer, ahlak ve kazanımlara sahip olması gerektiği önemli bir soru olarak karşımızda durmaktadır. İnsan hayatını kolaylaştıran teknolojik gelişmelerin aynı zamanda insanın varoluşuna, değerlerine, psikolojik iyilik haline yönelik olumsuz saldırıları ise bir diğer sorun olarak değerlendirmeyi beklemektedir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak gerçekleşen bu dönüşüm sürecinde belki de en fazla etkilenen alanlardan birisi değerlerdir.

Değer kavramı, Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde: Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, üstün nitelik, meziyet, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü¹ olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle değerlerin, toplum tarafından kabul gören ortak düşünce, amaç, ahlaki ilkeler ve inançlar bütünü, kişinin bilincini, duygu ve heyecanlarını yönlendiren güdüler, toplum bireyin iyiliği için oluşturulan birleştirici olgular olduğu söylenebilir. Değerler, bir toplumun ideal benliğinin göstergesi şeklinde değerlendirilebilir. Bu değerlere bağlılık geleneklerin ve kültürün oluşumuna katkı sağlamaktadır. Değer güzeli çirkinden, doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden ayırt edebilme gücünü içeren bir yargılama ölçüsüdür. Dolayısıyla değerlere sahip bir bireyden söz ettiğimizde aynı zamanda onun erdemli, tam bir ahlaki olgunluğa ulaşmış insan olduğundan da söz etmiş oluruz (Coşkun, 2009: 311-312). Değerlerle ilgili bir diğer önemli özellik ise çoğu şey gibi değerlerin de zaman içerisinde değişime uğramasıdır (Aydın, 2003: 126).

Günümüzde bu değişimin büyük oranda medya, iletişim ve bilişim araçları vasıtasıyla gerçekleştiğini ifade edilebiliriz. 1950'li yıllardan itibaren kademeli olarak televizyon, sinema ve yazılı basının etkisiyle özellikle batılı toplumlarda mevcut değerlerin değiştiği, yeni değerlerin oluşturulduğu gözlenmektedir. Son yıllarda yaygın olarak kabul gören fikirlerden birisi bu doğrultuda oluşan Amerikan kültürünün gençlerde narsistik ve hedonistik hedefleri ön plana çıkardığı ve buna göre bir kimlik oluşturduğudur. Değerler ve yaşam hedeflerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda gerçekleştiği aktarılmaktadır. Konu ile ilgili yapılan son araştırmalarda ise dürüstlük, sadakat, zeka, ya da yetenek gibi özellikler bireysel

¹ Bkz. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_yanlis&view=yanlis&kelimez=101

değerler olarak tanımlanmıştır. Kuşkusuz batılı değerlerin belirlenmesinde en sistematik çalışma Rokeach'a (1973) aittir (Cohen&Cohen, 1985: 1-2). Rokeach'ın geliştirdiği 32 maddeden oluşan değerler listesine baktığımızda modern değerlerin geleneksel değerlerle taban tabana zıt bir görünüm arz ettiğini söyleyebiliriz. Listede; özgürlük, zenginlik, değişik bir hayat, heyecan verici bir hayat, hırslı olmak, iyi bir dış görünüş/ımaj, evrensellik, demokrasi, sosyal güç, yaratıcılık/yapıcılık ve araştırmacılık, sosyal itibar, kontrol gücü, refah içinde olmak, bağımsızlık gibi maddelere yer verilmiştir (Aydın, 2003: 121-144). Geleneğe uzak bir değer ve insan anlayışının öne çıktığı bu tablo ilginç bir şekilde Horney'in nörotik ihtiyaçlar listesi ile benzerlik göstermektedir. Horney, nörotik ihtiyaçları şu şekilde tanımlar: sevgi, ilgi ve onay ihtiyacı, hayat arkadaşına hayatın sorumluluğunu yükleme ihtiyacı, hayatını dar bir çerçevede kısıtlama ihtiyacı, nörotik güç ihtiyacı, nörotik diğerlerini istismar etme ihtiyacı, nörotik prestij ihtiyacı, nörotik kişisel hayran olunma ihtiyacı, nörotik kişisel başarı ihtiyacı, nörotik yeterlilik ve bağımsızlık ihtiyacı, nörotik kusursuzluk ve hücum edilemezlik ihtiyacı (Horney, 1942: 54-59).

Bu çalışma boyunca medya, bilişim ve iletişim teknolojilerinin değerlerin değişmesinde oynadığı rol ve bireylerde oluşturduğu bağımlılık dikkate alınarak değişimin nasıl gerçekleştiği analiz edilecektir. Medya, bilişim ve iletişim teknolojilerinin oluşturduğu bağımlılık üç başlıkla sınırlandırılarak ele alınacaktır: Televizyon bağımlılığı, cep telefonu bağımlılığı ve internet bağımlılığı.

1. Televizyon Bağımlılığı

Berson ve Berson (2003: 164-167), günümüzdeki öğrencilerin görüntü yüklü televizyon kültürü karşısında çok fazla oranda zaman harcadıklarını belirtmektedirler. Gençlerin yarıdan fazlası hala internet, cep telefonu ve dijital oyunlar haricinde geriye kalan zamanlarının büyük çoğunluğunu televizyon karşısında geçirebilmektedirler. Gençler başarılı bir öğrenci, sorumlu vatandaş, üretken işçi olmak yerine giderek sadece eğlenmeyi hedefleyerek televizyon karşısında zaman harcamayı tercih eder hale gelmektedirler. Çocukların büyük çoğunluğu ise neredeyse boş zamanlarının %80'nini televizyon karşısında geçirmektedirler. Onlar televizyonun en sadık izleyicileri konumundadırlar².

² Bkz. <https://www.google.com.tr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=jerome%20singer%20daydreaming>

Ancak eğlenmek için karşısına geçilen televizyon o kadarda masum durmaz. Yapılan araştırmalar, günde 4 saat ve ya üzeri televizyon izleyen bireylerde, olumsuz düşünceler, beynin karmaşık verileri analiz edememesi, tembellik, düşüncenin işleyişinde bozulmaya bağlı olarak doğru karar verme zorlaşması, sağduyunun devre dışı kalması gibi olumsuz sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Araştırmalar, televizyon izlerken EEG’de alfa dalgalarının düştüğünü, yani aktif düşüncenin durulduğunu, endorfin salgısının artışı ile birlikte bir tür uyuşmanın ortaya çıktığını göstermektedir (Smith&Gevins, 2004: 285). Dahası, küçük yaşlardan itibaren çok fazla televizyon izleyen kişilerde hayal etme yeteneğinin kısıtlandığı belirtilmektedir. Bu durumdaki bireyler kendi hayalleri yerine başkalarının sunduğu hayallerle yaşarlar ve neticede yaratıcılık dumura uğramış olur (Doroty&Singer, 2013: 1-14).

Kubey ve Csikszentmihalyi’ye göre (2003: 48-55), Televizyonun bu denli bir çekim merkezi olmasının nedeni bizim doğuştan getirdiğimiz, biyolojik yapımızdaki *yönelme tepkisi*nden (*orienting response*) kaynaklanmaktadır. *Yönelme refleksi* (*orienting reflex*) olarak da adlandırılan bu kavram, organizmanın çevresinde ani, sıra dışı bir ses veya görüntü gibi uyaran olduğu zaman kişinin başını çevirerek refleksif bir şekilde dikkatini o uyarıcıya yöneltmesi hali olarak tanımlanmaktadır (Jeffrey, 1968: 323-325). Televizyonda anlık değişen görüntü ve ses uyaranları nedeniyle bir şekilde izleyicinin dikkatinin sürekli ekranda olması sağlanmaktadır. Biyolojik yapımızdan gelen, elimizde olmayan nedenlerden ötürü televizyona adeta bağımlı hale geliriz. Zaten araştırmacılar da madde bağımlılığı kriterlerinin çoğunluğunun televizyon için de geçerli olduğu görüşünü ileri sürmektedirler. Bundan olsa gerek, 1997 yılında Japon televizyonlarında gösterilen *pokemon* adlı çizgi filmde sürekli parlak ışıkların yanıp sönmesinden dolayı 700 çocukta anormal fiziki bozuklukların görülmesi üzerine hastaneye kaldırılmış ve çocuklarda epileptik nöbet belirtilerine benzeyen belirtiler tespit edilmiştir (Kubey&Csikszentmihalyi, 2003: 48-55).

Türkiye’de gerçekleştirilen bazı çalışmalarda televizyonun bireylerin fikirlerin yönlendirmesi nedeniyle toplumda yaşanan ahlaki problemlerin de müsebbibi olduğu görüşlerine yer verilmiştir. Çok fazla televizyon izlemeye bağlı olarak özellikle gençlerin değer yargılarında önemli değişiklerin olduğu, yanlış rol modellerin taklit edilmesinden kaynaklanan şiddet eğilimi, saldırganlık, madde kullanımı, isyan, kimlik karmaşası, gece hayatı, alkol ve sigara kullanımı gibi olumsuzlukların ortaya çıktığı ileri sürülmüştür (Özgan ve diğ., 2014: 475-476). Yine de son zamanlarda daha özellikli

hale gelen akıllı telefonlar ve internet düşünüldüğünde televizyon kısmen de olsa halen masum görünmektedir.

2. Cep Telefonu Bağımlılığı

Cep telefonu kullanımı artık ergenlerin yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Son dönemlerde gerçekleştirilen araştırmalarda yapılan açıklamalarda problemlili cep telefonu kullanımının özellikle ergenlik döneminde önemli bir halk sağlığı sorunu haline geldiği şeklindedir. Bazı çalışmalarda problemlili, bağımlili cep telefonu kullanım oranı % 6.3 olarak gösterilmiştir. Problemlili cep telefonu kullanımının kompulsif alış-veriş yapma gibi davranışsal bağımlılıklarla benzerlik taşıdığı ifade edilmektedir (Martinotti ve diğ., 2011: 545-551). 2013 yılı Mart ayında yapılan bir çalışmada her on üniversite öğrencisinden birinin telefonuna bağımlili olduğu bilgisine yer verilmiştir. Amerika'daki 2000 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bu çalışmada öğrencilerin % 85'inin cep telefonlarını sürekli açıp kontrol ettikleri, % 75'inin ise yatarken bile cep telefonlarını yanlarında bulundurduklarını ortaya koymuştur. Aynı çalışmada kızların erkeklere göre cep telefonu kullanımının daha yüksek olduğu bilgisine yer verilmiştir. Problemlili cep telefonu kullanımı özellikle erken ergenlik döneminde daha yaygın bulunmuştur (Griffiths, 2013: 76-78).

Nomofobi olarak adlandırılan cep telefonuna erişememe, kullanamama korkusu, özellikle sosyal paylaşım sitelerine bağlanmak isteyen ergenlerin günlük yaşamlarını ciddi bir şekilde etkilemektedir. Nomofobi terimi ilk olarak 2008 yılında İngiltere'de kullanılmıştır. İngiltere'deki gençlerin % 66'sının problemlili cep telefonu kullanıcıları olduğu tespitinden sonra nomofobi teriminin yaygınlaştığını görüyoruz (Şar, 2013: 1207-1220). Günümüz gençliğinde cep telefonunun bağımlılılık düzeyine ulaştığının bir diğer göstergesi de gençlerin büyük çoğunluğunun gece yataklarına uzandıklarında bile cep telefonunu bırakmak istememeleridir. Ancak bu durum gençlerin ruhsal sağlıkları üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Nitekim Japonya'daki bir çalışmada gece cep telefonu kullanımı ile olumsuz ruh sağlığı, intihar duyguları ve kendine zarar verme arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Öyle ki bazı ergenlerde cep telefonu bağımlılığından dolayı yaşanan uykusuzluk ağır krizlere neden olabiliyor (Oshima ve diğ., 2012:1023-1030).

Problemlili cep telefonu kullanımının fizyolojik ve psikolojik sorunların çözümünü güçleştirdiği hatta bu sorunlara neden olduğu da belirtilmektedir. Örneğin Tayvan'da 11.111 ergen üzerinde gerçekleştirilen bir çalışma-

da problemlerli cep telefonu kullanımı ile düşük benlik saygısı, saldırganlık, uykusuzluk, okuldan kaçma, sigara içme, korunmasız cinsel birliktelik, suç işleme oranında artış, alkol ve madde kullanımı arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Yang ve diğ., 2010: 217). Bir diğ er çalışmada amacı dışında cep telefon kullanımı ile video oyunları, kumar, pornografi bağımlılığı ve sosyal paylaşım sitelerini yoğun kullanma arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmiştir (Billieux, 2012: 1-9).

Japonya’da psikolojik davranışsal belirtiler ile mesajlaşma bağımlılığı farkındalığı arasındaki ilişkinin incelendiği “No Mobile, No Life” adlı çalışmada bağımlılığa yol açan itki kontrol sorunu ile sosyal kaygının varlığına tespitine yer verilmiştir (Igarashi, 2008: 2311). Merter (2014: 513), cep telefonu ve internet bağımlılığının temelinde insan ilişkileri açılığının yattığını, fakat bu kişilerin yüz yüze iletişim yerine sosyal ağlar üzerinden iletişim kurmayı tercih ettiklerine değ inmektedir. Ona göre kendinden emin olmayan, dışlanmaktan çekinen obsesif karakterli bireyler başkasına mesaj attıktan sonra eğer hemen cevap gelmezse endişeleniyorlar. Hemen cevap geldiğinde ise öz güvenleri artıyor.

Son olarak Türkiye’deki duruma baktığımızda, Türk İstatistik Enstitüsü tarafından yürütölen bir çalışmada kentsel bölgelerde cep telefonu sahibi olan kişilerin oranı: % 92,8, kırsal bölgelerde % 58, gençlerde ise bu oranın % 90,5 olduğu tespit edilmiştir (Şar, 2013: 1207-1220). Bu veriler doğrultusunda her geçen gün cep telefonun yaygınlaştığını, işlevi dışında cep telefonu kullanmanın psikolojik hastalıklara davetiye çıkardığını ifade edebiliriz.

3. İnternet Bağımlılığı

İnternet kullanımının son zamanlarda giderek artıyor olması, kullanım yaşının çocukluk dönemlerine kadar düşmesine neden olmuştur. Araştırmalar, 11-15 yaş grubundaki ergenlerin % 90’ının kendilerine ait bir cep telefonuna sahip olduğunu göstermektedir. Kız ergenler erkek ergenlere göre daha fazla bir şekilde telefon yanlarında olduğunda kendilerin güvende hissettiklerini belirtmişlerdir (Pain ve diğ., 2005: 814-830). Dikkat çekici nokta ise çocuk ergenlerin cep telefonu kullanma nedeni olarak güvende hissetme kavramını kullanmış olmalarıdır. Değer yokluğunun, yitiminin sonucu olarak güvensizliğin oluşabileceği düşüncesi incelemeye açık bir şekilde beklemektedir.

Chisholm'un çalışmasında 8-18 yaş grubundaki çocuk ve ergenlerin günlük ortama sekiz saatlerini internet ortamında geçirdikleri tespitine yer verilmiştir. İnternetin çocuk ve gençler arasında bu kadar yaygın olmasının nedeni olarak çocukların kendilerini güvende hissetmemeleri, ailelerin çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenmediği görüşü aktarılmaktadır. Sağlıklı bir ilgi, güven ortamına sahip olamayan çocuklar bir anlamda bir kaçış tepkisi olarak interneti tercih etmektedirler denilmektedir (Young, 1997: 15). Ne var ki 1990'lar için belki geçerli olabilecek bu görüş hali hazırdaki internet bağımlılığını açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Nitekim Gross (2004: 633-634), modern zamanlarda aşırı maddeleşmeye bağlı olarak sosyal ilişki kuramayan, yetenek ve sabırlarını kaybeden bir neslin oluşması nedeniyle internet kullanımının yaygınlaştığını, yalnızlık ve depresyonun buna bağlı olarak geliştiğini belirtmektedir.

Teknoloji hayatımızı kolaylaştırıyor düşüncesinden olsa gerek bugün evlerin büyük çoğunluğunda internet erişiminin mevcut olduğunu görüyoruz. Berson&Berson (2003: 164-167), 12-18 yaş aralığı 10.800 ergenin % 92'sinin evinde internet erişiminin olduğu bilgisini aktarmaktadır. Ancak beklenenin aksine ergenlerin sadece % 1'i interneti ders ve araştırma için kullanmaktadır. Geriye kalanlar interneti sanal sohbet, mesajlaşma, oyun vb. için kullanmaktadırlar. Sorun şu ki internette sörf denilen rastgele bir gezintinin bile oldukça olumsuz sonuçları olabilmektedir. Örneğin, 10-17 yaşları arası ergenleri kapsayan ulusal bir taramada ergenlerin % 25'inin internette istemeden pornografi görüntüleriyle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Gençlere duygusal tepkileri sorulduğunda ise % 24'ü istismara uğramalarından dolayı kendilerini iyi hissetmediklerini, mutsuz olduklarını, % 21 ise utanç ve stres içinde kaldıklarını belirtmiştir (Mitchell ve diğ., 2003: 330,346). Kuşkusuz ergenlerin interneti amaçsız bir şekilde kullanmaları bu riskleri daha da artırabilmektedir. Singapur'da 12-17 yaşları arası 1124 ergen üzerinde yapılan çalışmada, ergenlerin %16'sının internet ortamında ilk kez karşılaştıkları birisiyle görüntülü konuştuklarını ortaya çıkarmıştır (Liau ve diğ., 2005: 513). Ne var ki araştırmalar internette yabancılarla çevrimiçi görüşmenin psikolojik iyilik halini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Meerkerk, 2007: 74-75).

İnternet ve bilişim ürünlerinin zararlarının bilinmesine karşın günümüz insanının henüz bu durumdan çok fazla muzdarip olduğunu da söyleyemiyoruz. Şöyle ki, on yaş ve üzeri çocuk ve ergenlere hayatınızdaki en önemli şey nedir? diye sorulduğunda ilginç bir şekilde "akıllı telefonum, dizüstü bilgisayarım ve tabletim" cevapları verilmiştir. Araştırmayı yapan

yazarlar bu yeni iletişim teknolojilerinin soludukları hava gibi vazgeçilmez hale dönüştüğü belirtmektedirler (Mahboub ve diğ., 2011: 28).

İnternet bağımlılığı ile ilgili alan yazına baktığımızda oldukça çok sayıda çalışmanın yapılmış olduğunu görmek mümkündür. İnternet bağımlılığı neden bu kadar önemlidir? Niçin bu kadar çok çalışma yapılmaktadır? Bu aşamadan itibaren bu soruların cevabını aktarmaya çalışacağız. İnternet bağımlılığı kavramı önemlidir, çünkü giderek artan bir sayıda insanın bu bağımlılığa duçar olduğu gözlenmektedir. Bu nedenden dolayı son on yıl içinde patolojik internet kullanımı kavramı önemli kabul görmüştür (Meerkerk ve diğ., 2006: 95-103). Hatta bir anket çalışması internet kullanmaya yeni başlamış kullanıcıların % 25'inin ilk altı ay içerisinde bağımlı hale gelebildiklerini göstermektedir (Beard&Wolf, 2001: 377-383).

İnternet bağımlılığı önemlidir, çünkü bu bağımlılık artık evde, okulda, iş yerinde hülasa hayatımızın her alanına nüfuz edebilmekte, akademik veya işle ilgili sorun oluşturabilmekte (Young, 2004: 402), birçok fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklara yol açmaktadır. Şöyle ki; internetin tıpkı kumar gibi bağımlılık oluşturduğu, sağlık sorunları, depresif eğilimler ve uykusuzluğa neden olduğu belirtilmektedir (Young, 1997: 15; Eijnden ve diğ., 2007: 62). İnterneti fazla veya olumsuz kullananlarda; sosyal uyum bozulması, riskli cinsel yönelimler (Mitchell&Wolak, 2003: 330), zaman kavramının yitimi, kızgınlık, yalan söyleme, yoksunluk belirtileri (Üneri&Tanıdır, 2011: 265-272), öz değer düşüklüğü, yalıtılma, sıkıntı, kaygı, dürtüsellik (Shaw&Black, 2008: 345-353), iş ve akademik başarıda düşüklük, olumsuz ruh hali, mutsuzluk (Cash ve diğ., 2012: 292-298; Ye&Lin, 2015: 164), duygu durum bozuklukları (Bernardi&Pallanti, 2009: 510), aile içi çatışmalar, okul başarısızlığı (Brian&Hasting, 2005: 110-113), yeme bozukluğu, bağımlı kişilik (Meerkerk ve diğ., 2007: 125), sosyal uyum güçlüğü (Weiser, 2001: 723) gibi belirtilerin görüldüğü aktarılmıştır. Üstelik çalışmaların çoğunda cinsiyetler arasında farklılığın giderek azaldığını da belirtmek gerekiyor (Odell ve diğ., 2000: 855). Hatta bazı çalışmalarda kız çocuklarının bağımlılık puanlarının daha yüksek çıktığını da söylemek mümkündür. Berson ve Berson'un (2003: 164-167) çalışmalarında 12-18 yaş arasındaki genç kızların %74'ünün zamanlarının büyük çoğunluğunu sohbet odalarında ya da mesajlaşma ile geçirdiklerini tespit etmişlerdir.

İnternet bağımlılığının olumsuz etkileri sadece bu verilerle sınırlı değildir. 515 Yunan üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada aşırı internet kullanımı ile *aleksitimi* (duygu sağırlığı, duyguların sözsel ifade ye-

tersizliği, duygularını fark etme, tanıma, ayırt etme ve ifade etme güçlüğü, başkalarının duygularını anlamakta zorlanma) arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu çalışmayı önemli kılan şey ise *aleksitimi* kavramıdır. Araştırmalar, *aleksitimi*'nin aynı zamanda beyin hasarı olan bireylerde görüldüğünü ortaya koymaktadırlar (Taiminen&Honkalampi, 2005: 807). Buradan hareketle internet bağımlılığının beyin hasarına da neden olabileceği sonucu çıkarılabilir. Uzmanlar Amerika'daki 189 milyon internet kullanıcının alkol ve madde bağımlıları gibi internetin yıkıcı etkisine maruz kalabileceklerini ve acil önlem alınması gerektiğini vurguluyorlar (Kershaw, 2005).

Sorulması gereken soru şudur: İnsanlar interneti en çok hangi ihtiyaçları için kullanıyorlar ki bir süre sonra bağımlılık geliyor? Bu sorunun cevabını bulmak için insanlara anket vb. uyguladığımızda muhtemelen gerçek nedeni açıkça ifade etmeyeceklerdir. Bu anlamda uygulanan anket çalışmalarının yeterli olmadığını belirtebiliriz. Oysa arama motorları verileri istenilen bilgiye kolayca ulaşmamızı sağlar. Bu verilerden Türkiye için geçerli bilgileri sunmak diğer ülkeleri anlamamız için ipucu niteliğindedir. TBMM Araştırma Komisyonunun yayımladığı verilere göre müstehcen (örneğin; porno) arama terimi için gösterilen bölgesel ilgi de Türkiye, Ermenistan ve Arnavutluk'tan sonra % 69'luk bir oranla tüm dünyada üçüncü sırada yer almaktadır. Greenfield'e göre, internet bağımlılığı ile hafıza kaybı, kimlik duygusu kaybı, zaman mefhumunda bozulma ile anlık haz arayışı arasında ilişki vardır. Dijital kökenli bağımlılıklar arasında: online pornografi, siber seks, web kameralarında cinsellik gibi unsurlara yer vermektedir³. Yazara göre psikoaktif, keyif verici maddeler ile saydığımız bu bağımlılıklar arasında bir fark yoktur. Her iki tür bağımlılıkta bize keyif veriri ve bizi uyuşturur. Bu nedenle psikolog, terapist veya danışmanların bu bağımlılığı tedavi etmeleri oldukça zordur. Meerkerk (2006: 95-103), bu sonuçları doğrular mahiyette, erotik, cinsel bağımlılığın internet bağımlılığı içerisinde en yüksek potansiyele sahip olduğunu bildirmektedir. Çünkü dürtüselliğin ve tutkunun en yoğun kullanıldığı yerler buralardır (Burnay ve diğ., 2015: 28-34). Aynı zamanda sapkın değerlere sahip olmanın bu bağımlılık türünü artırdığı da ifade edilmektedir (Engelberg&Sjöberg, 2004: 41-47).

³ Detaylı bilgi için bkz. David Greenfield, "Clinical treatment of Internet and digitally-enabled compulsive behavior", [http://virtual-addiction.com/wp-content/pdf/Clinical%20Treatment%20of%20Internet Spain %20 Chapter.pdf](http://virtual-addiction.com/wp-content/pdf/Clinical%20Treatment%20of%20Internet%20Spain%20Chapter.pdf)

Bir diğer soru ise gerek internet ve gerekse görsel diğer medyada kullanılan cinsellik öğeleri insanları neden bu kadar etkilemektedir? Cash ve arkadaşları (2012: 292-298), sorunun beynimizdeki ödül merkezi, zevk alma bölgesi ile ilgili olduğunu belirtiyorlar. Onlara göre dopamin, arzuyu, isteği tetikler ve adrenalin gibi diğer nörokimyasalların artmasına, uyarılmasına neden olarak haz duygusunu tetikler. İnternet kullanımı ve bağımlılık sürecinde ödül sisteminin devreye girerek organizma uyarılarak harekete geçirilir. Bir anlamda insanın doğuştan getirdiği, beyinde yer alan haz mekanizmasının elinde olmayarak tetiklenmesi söz konusudur. Bu nedenle beynin haz merkezinin, ödül sisteminin normalüstü (supernormal stimuli) bir şekilde uyarılması nasıl gerçekleştiğinin iyi anlaşılması gerekmektedir.

4. Bağımlılıkların Kökeni: Normalüstü Uyarıcı Etkisi (Supernormal Stimuli)

Normalüstü uyarıcı herhangi bir uyarıcının aşırı şeklidir. Normal bir uyarıcıya oranla daha yoğun ve harekete geçirme etkisi daha güçlüdür⁴. Wise'a (2002: 229) göre, beynimizdeki mezolimbik sistem; içgüdü, dürtü ve duygulanımla ilgili işlevlerin olduğu bölgedir. Doğuştan getirdiğimiz ve temel ihtiyaçlarımız olan yeme, içme ve cinsellik gibi faaliyetler bu bölge için ihtiyacın giderilmesinden dolayı bir tür ödül işlevi görmektedir. Ancak bu ödül etkisini normal, doğal olanın dışında yapay ilaç, elektrikli veya kimyasal uyarıcılar kullanılarak da doğrudan aktive edebiliriz. Aynı şekilde ışık, renk, ses gibi görsel ve işitsel uyarıcılarla doğal olmayan bir duyuşsal yüklem yapıp tolerans oluşturularak kişi bağımlı hale getirilebilir. Bu uyarıcıların haber niteliği normalüstü bir haberleşme ihtiyacına işaret eder. Dolayısıyla bu haber fazlası uyarıcı organizmada hazzın uyanmasına neden olur. Bu açıdan baktığımızda dış dünyada mezolimbik sistemi uyarıcı, dopamin ve endorfin salgılanmasına neden olan çok fazla sayıda uyarıcının olduğunu söyleyebiliriz (Merter, 2014: 513-514; Petri, 1997: 1).

Bu konuda gerçekleştirilen en önemli deney, Olds ve Milner tarafından 1950'li yıllarda gerçekleştirilmiştir. Bu deneyde, Skinner kutusuna konulan deney farelerinin beyinlerine elektrotlar yerleştirilmiş, kollu bir basma aracına (manivela) elektrotlar bağlanarak farelerin beyinlerinin haz bölgesinin uyarılması sağlanmıştır. Deney sonuçları sıra dışı sonuçları ortaya çıkarmıştır. Deney fareleri kendi beyinlerini uyararak için elektrotlara bağlı manivelaya 7000 defaya kadar basabilmişlerdir. Ödüllendirme sisteminin dev-

⁴ http://www.encyclopedia.com/topic/supernormal_stimulus.aspx

reye girmesi, haz merkezinin uyarılmasına neden olan yapay uyarı, bunu sağlayan her türlü doğal uyarıcılardan daha etkili sonuçlar doğurmuştur. Erkek fareler yapay bir şekilde kendilerini uyarırken çiftleşmek isteyen dişi fareleri görmüyor, dişi fareler emzirdikleri yavrularını unutup manivelaya basmak için terk edebiliyorlardı. Manivelaya basmaktan vazgeçemedikleri ve dolayısıyla beslenemedikleri için açlıktan ölme riski ile karşılaşmışlardır. Araştırmacılar, beynin hangi bölgelerinin hazı ortaya çıkardığını anlamak için elektrotları farklı bölgelere bağlayıp buralarda ödüllendirme sisteminin olmadığını tespit etmelerine rağmen fareler bağlı elektrotlar nedeniyle uyarılmamalarına karşın şanslarını denemeye devam etmişlerdir (Olds&Milner, 1954: 419-427). Sorun şu ki hayvanların beyinlerindeki hedonik sistem, insan beyni içinde birebir geçerlidir (Peciña ve diğ., 2006: 500-511). Kısacası, ister hayvan ister insan olsun eğer bir bağımlılık varsa orda aynı zamanda haz ve ödül sitemini devreye sokan dopamin, endorfin, noradrenalin gibi beynin oluşturduğu isteği tetikleyen, hazı isteten bir süreç devreye girmektedir (Berridge, 2003: 106-128). Bu süreç beynin hedonik yapısından kaynaklanır (Berridge&Kringelbach, 2013: 294).

Deneyden hareketle günümüz bağımlılık koşullarını değerlendirdiğimizde; internetteki siber seks, pornografi, webcam'lerde cinsellik, mas-türbasyon vb.nin neden cazip geldiğini ve bağımlılığa dönüştüğünü anlayabiliriz. İleri boyutta cinsellik içeren bu görüntüler, mezolimbik sistemi etkileyerek aktive etmektedir. Doğal olarak çiftler birbirilerini aldatılmakta, uygunsuz ilişkilere girebilmektedirler. İnternet bağımlılığının beyin hasarına yol açabildiği bilgisini hatırlarsak, cinsellikle birleşen normalüstü uyarıcılar doğru düşünmeyi engeller hale gelebilmektedirler (Darkmoon, 2012). Gençlerin uykusuz kalma, yemekten vazgeçmelerine neden olan mesajlaşma, sörf yapma, sohbet odalarında dolaşma, internette kopama, kendini engelleyememe gibi davranışsal sorunları da bu anlamda anlaşılabilir hale dönüşmektedir. Kuşkusuz bu etki sadece internet bağımlılığı için değil ama aynı zamanda cep telefonu, kumar, alkol, sigara ve madde bağımlılığı için de geçerli olabilmektedir.

Normalüstü uyarıcı için kullanacağımız ikinci örnek biyolog Nikolas Tinbergen'e aittir. Tinbergen (1951: 44-45), bu deneyde kuluçkaya yatan kuşların yumurtalarının yanına daha parlak ve daha büyük yapay yumurtalar koyduğunda kuşların kendi yumurtalarını bırakıp bu yeni yumurtalara yöneldiklerini, tercih ettiklerini müşahade etmiştir. Tinbergen, daha sonraları benzer bulguları balıklar üzerinde de gözlemlemiştir. Araştırmacılar bu tarz duygusal tepkilerde insan ve diğer memelilerin beyinleri arasında

bir farklılık olmadığını ileri sürmektedirler (Berridge&Kringelbach, 2013: 294). Barrett, Tinbergen'in deneyinden yola çıkarak günümüz insanının nasıl hipnotik telkine benzer uyarıcı bombardımanına maruz kaldığını, değerlerinin değiştirildiğini gözler önüne sermektedir (Powell, 2010). Gıda ve tarım endüstrisinde kullanılan daha büyük, parlak ama hormonlu meyve, sebze ve yiyecekler; Big Mac, Fast Food; meşru cinsellik yerine pornografi, erotizm; estetik ameliyatlar, büyütülen göğüsler (büyük güzeldir sloganı kullanılır); kozmetik endüstrisinde kullanılan makyaj malzemeleri, boyalar; aşırı gürültülü müziklerle donatılmış AVM'ler, diskotekler, arabalar; oyuncağı endüstrisinde kullanılan çekici Barbie bebekler; dar giysiler ve yüksek topuklu ayakkabılar. Bu listeyi daha da uzatmak mümkündür.

Sıraladığımız unsurların bazılarına değinerek insan psikolojisini nasıl etkilediklerini ifade edebiliriz. Son zamanlarda yapılan bazı araştırmalar yüksek topuklu ayakkabı giyen kadınların normal topuklu giyenlere nazaran daha fazla dikkat çektiğini göstermiştir. Bunun temel nedeni ise yüksek topuklu ayakkabı giymenin bedende kadınsı, cinsel çağrışımları daha fazla belirginleştirdiği, normalüstü uyaran olarak erkekleri etkilediği tespit edilmiştir. Kadın ve yüksek topuklu ayakkabı arasında erotikliği temsil ettiğine dair yaygın bir ilişkinin varlığı ifade edilmektedir. Bir çalışmada (Dietz, P., & Evans, B. 1982: 1493-1495) pornografik dergilerin kapağında yer alan kadınların % 50'sinden fazlasının topuklu ayakkabı giydikleri tespit edilmiştir. Yüksek topuklu giymek kalıcı ayak hasarlarına ve ciddi incinmelere yol açtığı bilgisi kadınlarca bilinmesine rağmen neden bundan vazgeçemediklerini içerdiği cinsel çekicilik, erotizm sayesinde anlayabiliyoruz. Dolayısıyla bu tarz giyinmeyi tercih eden kadınlar cinsel çekicilikleri nedeniyle bilinçli veya bilinçsiz olarak erkekler tarafından eş seçiminin nedeni olabilmektedirler. Yüksek topuk kadınsılığın, gençliğin, çekiciliğin ifadesi olarak doğal ayıklama, seçme sürecinde kadınları avantajlı hale getirmektedir (Morris ve diğ., 2013:176-177). Hatta kadın vücut hareketlerinin erkekler üzerinde ciddi bir etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar olduğu gibi estetik ameliyatla büyütülmüş göğüslerin doğal olanlara nazaran daha ilgi çekici olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Hugill, 2010: 66-89; Doyle&Pazhoohi, 2012: 4-14). Kula ve Yiğit (2013: 459), reklam sektöründe kullanılan kadın imgesinde neredeyse tamamen dişiliğin ve cinselliğin öne çıkarıldığını, kadının haz nesnesi haline dönüştürüldüğünü belirtmektedirler. Son örneğimiz ise aşırı gürültü, sesle ilgili; Kenneth ve Lance'a (1975: 571-577) göre, 70 desibelin üzerindeki sesler sıkıntı, gerilim, dikkat dağınıklığı, öğrenmenin azalması, insanlar arası ilişkilerde çekilme, yalnızlaşma daha da önemlisi merhametin kaybına neden olmaktadır.

SONUÇ

Bir toplumda değerlerin sürdürülebilmesinin, yerleşebilmesinin en önemli yollarından birisi çocuk ve gençlerin bu değerler manzumesi ile yetiştirilmesi, eğitim sürecinde öğretimden de önce değerlerin işlenmesi olacaktır. Aynı zamanda nesiller boyu devraldığımız değerlerimizin korunması, yerinde ve doğru bir ahlak anlayışının kazandırılması, değerler ve ahlakı kuşatan dini eğitimin ön plana çıkarılmasıyla gerçekleşebilecektir. Özellikle ergenlik döneminin en temel gereksinimlerinden biri olan kimlik kazanımı sürecinde çocuk ve gençlerimizin sağlıklı/problemlerli internet, cep telefonu kullanımları kimlik arayışlarının olumsuz bir şekilde sonuçlanmasına neden olabilecektir. Doğal olarak televizyon, cep telefonları, tabletler, olumsuz internet siteleri, yazılı ve görsel medyada sunulan mesaj, görüntü ve cinselliğin geleceğimizin teminatı olan çocuk ve gençlerin ahlak ve değer dünyalarında ciddi tahribata yol açabileceği ön görülmektedir.

Ne var ki insanlığın bu kadar tehdit altında olmasına rağmen alınan ciddi bir tedbirde söz konusu değildir. Dünya ölçeğinde henüz hiçbir hükümetin normalüstü olan ve insanı bağımlılığa sürükleyen etkenlerle ilgili köklü bir çalışmalarının, tedbirlerinin olmadığını görmekte üzücüdür. Bu doğrultuda bireysel olarak alınabilecek tedbirler ise elbette mümkündür. Ebeveynlerin çocuklarının denetiminde hassas olmaları, internette geçirdikleri zaman dilimini sınırlandırmaları ve en önemlisi internet ve cep telefonunu hangi amaç için kullandıklarını takip etmeleri önem kazanmaktadır. Cinsel uyarıcıların ve kadın bedeninin istismar edilip, tüketim malzemesi olarak sunulmasının önüne geçebilmek için sivil toplum kuruluşları, eğitim kurumları ve yöneticilerin işbirliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Değer, ahlak ve inanç eksenli rehberlik çalışmaları, eğitsel çalışmalara eğitim sürecinde daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Zamanı internet, televizyon, cep telefonu ile geçirmeye alternatif olarak spor, yürüyüş, seyahat, sanat faaliyetleri, yardım çalışmaları, gönüllü çalışmalar gibi etkinliklerle değerlendirme bağımlılıktan bir nebze de olsa uzaklaşmayı sağlayacaktır. Ancak bütün bu tedbirlerin ötesinde dünya çapında cinsellik ve bağımlılıklara karşı hükümetler tarafından alınacak yasal tedbirlere ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

AYDIN, Mustafa, “Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C 1, S 3, 2003.

BEARD, Keith W. - WOLF, Eve M., “Modification in The Proposed Diagnostic Criteria For Internet Addiction”, **Cyberpsychology & Behavior**, Volume 4, Number 3, 2001.

BERNARDI S. - PALLANTI S., Internet Addiction: A Descriptive Clinical Study Focusing On Comorbidities and Dissociative Symptoms, *Compr Psychiatry*. 2009 Nov-Dec; 50(6):510-6.

BERRIDGE, Kent C. - KRINGELBACH, Morten L., “Neuroscience Of Affect: Brain Mechanisms Of Pleasure And Displeasure”, **Current Opinion in Neurobiology**, 23, 2013.

BERRIDGE, Kent C., “Pleasures Of The Brain”, **Brain and Cognition**, 2003.

BERSON I. - BERSON M., “Digital Literacy For Effective Citizenship”, **Social Education**, 67(3), 2003.

BILLIEUX, Joël, “Problematic Use Of The Mobile Phone: A Literature Review And A Pathways Model”, **Current Psychiatry Reviews**, 8, 2012.

BRIAN D. Ng. - WIEMER-HASTINGS, M.S. Peter, “Addiction to the Internet and Online Gaming”, **Cyberpsychology & Behavior**, Volume 8, Number 2, 2005.

BURNAY, Jonathan - BILLIEUX, Joël, BLAIRY, Sylvie, LARØI, Frank, “Which Psychological Factors Influence Internet Addiction? Evidence Through An Integrative Model”, **Computers in Human Behavior**, 43, 2015.

CASH, Hilarie - RAE, Cosette D. - STEEL, Ann H. - WINKLER, Alexander, “Internet Addiction: A Brief Summary Of Research And Practice”, **Curr Psychiatry Rev.**, Nov; 8(4), 2012.

CHISHOLM, JF, “Cyberspace Violence Against Girls And Adolescent Females”, **Annals New York Academy Of Sciences**, 1087, 2006.

COHEN, Patricia - COHEN, Jacob, “Life Values And Adolescent Mental Health”, **Psychology Press**, 1995.

COŞKUN, Yemliha, “Üniversite Öğrencilerinin Değer Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Yüzüncü Yıl Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Haziran 2009, C 6, S 1, 2003.

DARKMOON, Lasha, “Pornography’s Effect On The Brain”, Part 1, 2012, [Http://www.theoccidentalobserver.net /2012/09/Pornography-Effect-On-The-Brain-Part-1/](http://www.theoccidentalobserver.net/2012/09/pornography-effect-on-the-brain-part-1/)

DIETZ, P. - EVANS, B., “Pornographic Imagery And Prevalence Of Paraphilia”, **Am J Psychiatry**, Nov; 139(11), 1982.

DOROTY, G. - SINGER, J., “Reflections On Pretend Play, Imagination, And Child Development”, **American Journal Of Play**, Volume 6, Number 1, 2013.

DOYLE, James Francis - PAZHOOHI, Farid, “Natural And Augmented Breasts: Is What is Not Natural Most Attractive?”, **Human Ethology Bulletin**, 27(4), 2012.

EIJNDEN, Van Den - MEERKERK, RJJM - VERMULST, GJ. - SPIJKERMAN, AA - ENGELS, R., “Online Communication, Compulsive Internet Use and Psychosocial Well-Being Among Adolescents: A Longitudinal Study”, **In Pawned by the Internet Explorative Research Into the Causes and Consequences of Compulsive Internet Use**, G.J. Meerkerk, Basement Grafische Producties, Den Haag, Nederland, 2007.

ENGELBERG, Elisabeth - SJÖBERG, Lennart, “Internet Use, Social Skills, And Adjustment” **Cyberpsychology & Behavior**, February 7(1), 2004.

GREENFIELD, David, “Clinical Treatment Of Internet And Digitally-Enabled Compulsive Behavior”, [Http://Virtual-Addiction.Com/Wp-Content/Pdf/Clinical%20Treatment %20of%20Internet-Spain%20Chapter.Pdf](http://virtual-addiction.com/wp-content/pdf/clinical%20treatment%20of%20internet-spain%20chapter.pdf)

GRIFFITHS, Mark D., “Adolescent Mobile Phone Addiction: A Cause For Concern?”, **Education And Health**, Vol.31 No. 3, 2013.

GROSS E.,F., “Adolescent Internet Use: What We Expect, What Teens Report”, **Journal Of Applied Developmental Psychology**, 200; 25, 2004.

[Http://Tdk.Gov.Tr/Index.Php?Option=Com_Yanlis&View=Yanlis&Kelimez=101](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_yanlis&view=yanlis&kelimez=101)(E.T. 28.02.2015)

[Http://Www.Encyclopedia.Com/Topic/Supernormal_Stimulus.AspX](http://Www.Encyclopedia.Com/Topic/Supernormal_Stimulus.AspX)

[Http://Www.Tbmm.Gov.Tr/Arastirma_Komisyonlari/Bilisim_Internet/Docs/Sunumlar/23_05%20-%20Mutlu%20Cocuklar%20Dernegi.Pdf](http://Www.Tbmm.Gov.Tr/Arastirma_Komisyonlari/Bilisim_Internet/Docs/Sunumlar/23_05%20-%20Mutlu%20Cocuklar%20Dernegi.Pdf)

[Https://Www.Google.Com.Tr/Webhp?Sourceid=Chrome-Instant&Ion=1&Espv=2&İe=UTF-8#Q=Jerome%20singer%20daydreaming](https://Www.Google.Com.Tr/Webhp?Sourceid=Chrome-Instant&Ion=1&Espv=2&İe=UTF-8#Q=Jerome%20singer%20daydreaming)

HUGILL, Nadine, “The Role of Human Body Movements in Mate Selection, Evolutionary Psychology”, *Www.Epjjournal.Net* 8(1), 2010.

IGARASHI, Tasuku, MOTOYOSHI, Tadahiro, TAKAI, Jiro, YOSHIDA, Toshikazu, “No Mobile, No Life: Self-Perception and Text-Message Dependency Among Japanese High School Students”, **Computers in Human Behavior**, 24, 2008.

JEFFREY, W. E., “The Orienting Reflex and Attention in Cognitive Development”, **Psychological Review**, Vol 75(4), Jul 1968.

KANDRI, Theodora A. - BONOTIS, Konstantinos - FLOROS, Georgios D. - ZAFIROPOULOU, Maria M., “Alexithymia Components in Excessive Internet Users: A Multi-Factorialanalysis”, **Psychiatry Research**, 220, 2014.

KAREN, Horney, **Self Analysis**, W.W. Norton, 1942.

KERSHAW, Sarah, December 1, “Hooked On The Web: Help Is On The Way”, 2005, [Http://Www.Nytimes.Com/2005/12/01/Fashion/Thursdaystyles/01addict.Html?Fta=Y](http://Www.Nytimes.Com/2005/12/01/Fashion/Thursdaystyles/01addict.Html?Fta=Y)

KOPONEN, S. - TAIMINEN, T., HONKALAMPI, K., Et Al., “Alexithymia After Traumatic Brain Injury: Its Relation to Magnetic Resonance Imaging Findings And Psychiatric Disorders”, **Psychosom Med**, 67 (5), 2005.

KULA DEMİR, Nesrin - YİĞİT, Zehra, “Reklam Fotoğraflarında Kadın Bedeninin Değişimi”, **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic**, Volume 8/6 Spring, 2013.

LIAU, Albert Kienfie, KHOO, Angeline, ANG, Peng Hwa, “Factors Influencing Adolescents Engagement in Risky Internet Behavior”, **Source Cyberpsychology & Behavior**, 8(6), 513-520 **American Journal of Psychiatry**, 139, 2005.

MAHBOUB, E. - HASHEM SMITH, Susan, “Emirati Youth’s Level Of Addiction To New Information Technology: Opportunities, Challenges/ Dangers, And Solutions”, **Global Media Journal Arabian Edition**, Summer/Fall Vol. 1, No. 2, 2011.

MARTINOTTI, Giovanni - VILLELLA, Corrado - DI THIENE, Domitilla - DI NICOLA, Marco - BRIA, Pietro - CONTE, Gianluigi - CASSANO, Maria & PETRUCCELLI, Filippo & CORVASCE, Nicola & JANIRI, Luigi & LA TORRE, Giuseppe, “Problematic Mobile Phone Use in Adolescence: A Cross-Sectional Study”, **J Public Health**, 2011.

MATHEWS KENNETH, E. - CANON LANCE, K., “Environmental Noise Level As A Determinant Of Helping Behavior”., **Journal Of Personality And Social Psychology**, Vol 32(4), Oct, 1975.

MEERKERK, G.-J. - EIJNDEN, R. J. J. M. V. D. - GARRETSEN, H. F. L., “Predicting Compulsive Internet Use: It’s All About Sex!”, **Cyberpsychology & Behavior**, 9(1), 2006.

MEERKERK, G.-J. - EIJNDEN, R.J.J.M. - FRANKEN, I.H.A. - GARRETSEN, H. F. L., “Is Compulsive Internet Use Related To Sensitivity To Reward And Punishment, And Impulsivity?”, in **Pwned by the Internet Explorative Research into the Causes and Consequences of Compulsive Internet Use**, G.J. Meerkerk, Basement Grafische Producties, Den Haag, Nederland, 2007.

MEERKERK, G.J., **Pwned by the Internet Explorative Research Into the Causes and Consequences of Compulsive Internet Use**, Basement Grafische Producties, Den Haag, Nederland, 2007.

MERTER, Mustafa, **Nefs Psikolojisi**, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2014.

MITCHELL KJ. - FINKELHOR D. - WOLAK J., “The Exposure Of Youth To Unwanted Sexual Material on the Internet: A National Survey Of Risk, Impact, Prevention”, **Youth&Society**, 34(3), 2003.

MORRIS, Paul H. - WHITE, Jenny - MORRISON, Edward R., FISHER, Kayleigh, “High Heels As Supernormal Stimuli: How Wearing High Heels Affects Judgements Of Female Attractiveness”, **Evolution and Human Behavior**, 34, 2013.

ODELL, Patricia M. - KORGAN, Kathleen O. - SCHUMACHER, Phyllis - DELUCCHI, Michael. “Internet Use Among Female And Male College Students”, **Cyberpsychology & Behavior**, October 2000, 3(5), 2001.

OLDS, J. - MILNER P., “Positive Reinforcement Produced By Electrical Stimulation of Septal Area and Other Regions Of Rat Brain”, **J Comp Physiol Psychol**, 47(6), 1954.

OSHIMA, N1. - NISHIDA, A. - SHIMODERA, S. - TOCHIGI, M. - ANDO, S. - YAMASAKI, S. - OKAZAKI, Y. - SASAKI, T., (2012). “The Suicidal Feelings, Self-Injury, and Mobile Phone Use After Lights Out in Adolescents”. **J Pediatr Psychol**, Oct; 37(9), Epub, Jun 22, 2012.

ÖZGAN, Habib - ARSLAN, Mustafa Cüneyt - KARA, Mevlüt, “Popüler Kültürün Öğrenci Davranışları Üzerinde Algılanan Etkileri”, **Ekev Akademi Dergisi**, Yıl: 18, S 58, 2014.

PECIÑA, Susana, SMITH, Kyle S., BERRIDGE, Kent C., “Hedonic Hot Spots in The Brain, Neuroscientist”, 12(6), 2006.

PETRI, Herbert L., “De Motivación Y Emoción”, **Revista Electrónica**, Volumen: VII Número: 20-21, Http://Reme.Uji. Es, 1997.

POWELL, Alvin, “Playing On Our Instincts: Psychology Professor Says ‘Supernormal Stimuli’ Drive Many Unnatural Urges”, 2010, Http://Phys.Org/News188143155.Html

SHAW, Martha - BLACK, Donald W., “Internet Addiction Definition, Assessment, Epidemiology And Clinical Management”, **Cnsdrugs**, 22(5), 2008.

SMITH, M. - GEVINS, A., “Attention And Brain Activity While Watching Television”, **Media Psychology**, 6, 2004.

ŞAR, A. H., “Examination Of Loneliness and Mobil Phone Addiction Problem Observed In Teenagers From The Some Variables”, **International Journal Of Social Science**, Volume 6, Issue 2, February, 2013.

ÜNERİ, Özden Şükran, TANIDIR, Canan, “Bir Grup Lise Öğrencisinde İnternet Bağımlılığı Değerlendirmesi: Kesitsel Bir Çalışma”, **Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi**, 24, 2011.

WEISER, Eric B., “The Functions Of Internet Use And Their Social And Psychological Consequences”, **Cyberpsychology & Behavior**, December 4(6), 2001.

WISE, RA. “Brain Reward Circuitry: Insights From Unsensed Incentives.” **Neuron**, 36, 2002.

YANG, Yuang-Sheng - YEN, Ju-Yu - KO, Chih-Hung, “The Association Between Problematic Cellular Phone Use and Risky Behaviors And Low Self-Esteem Among Taiwanese Adolescents”, **Public Health**, 10, 2010.

YINGHUA, Ye - LIN, Lin, “Examining Relations Between Locus of Control, Loneliness, Subjective Well-Being, And Preference For Online Social Interaction”, **Psychological Reports**, Volume 116, Issue, 2015.

YOUNG, Kimberly S., “Internet Addiction A New Clinical Phenomenon And Its Consequences”, **American Behavioral Scientist**, Vol. 48 No. 4, December, 2004.

YOUNG, KS., “What Makes the Internet Addictive: Potential Explanations For Pathological Internet Use”, 105th, Chicago, IL: Annual Conference of the American Psychological Association, 1997.