

**T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL 5. ve 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUK
DÜZEYİ İLE SOSYAL TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yusuf YILDIRIM

Danışman

Prof. Dr. Erdal AKPINAR

Erzincan 2014

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu alışma İlköğretim Anabilim Dalının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

Danışman : Prof. Dr. Erdal AKPINAR

Üye : Doç. Dr. Hüseyin Hüsni BAHAR

Üye : Yrd. Doç. İhsan ÜNLÜ

ORTAOKUL 5. ve 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYİ İLE SOSYAL TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Yusuf YILDIRIM

Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Aralık 2014

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdal AKPINAR

ÖZET

Araştırmanın amacı, ortaokul 5'inci ve 6'ncı sınıf öğrencilerinin ahlakî ve sosyal olgunluk düzeylerini tespit etmek, bu ikisi arasında ilişki olup olmadığını ve bunun seçilmiş bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu değişkenler; cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, baba mesleği, anne mesleği, baba ve anne öğrenim durumu, ikamet durumu, yaşanan yer, aile gelir durumu, kardeş sayısı ve anne-baba evlilik durumudur.

Veriler 2013-2014 öğretim yılında, Bursa ili İnegöl ilçesindeki 15 ortaokulun 5 ve 6'ncı sınıflarında öğrenim gören 267 öğrenciden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak; 13 sorudan oluşan kişisel bilgi formu, 66 sorudan oluşan "Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ)" ve bu çalışma için geliştirilen 55 maddelik "Sosyal Olgunluk Ölçeği (SOÖ)" kullanılmıştır. Sosyal Olgunluk Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde gerekli geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin tamamı için tespit edilen güvenirlik katsayısı .86'dır.

Araştırma bulgularını analiz etmek için yüzde ve frekans dağılımlarının yanı sıra çeşitli istatistiksel teknikler kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar için bağımsız örnek t-testi, çoklu karşılaştırmalar için tek yönlü ANOVA testi, farkın kaynağını bulmak için LSD testi uygulanmıştır. Karşılaştırmalar için parametrik test varsayımlarının yetersiz kaldığı durumlarda, parametrik olmayan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda kız öğrenciler erkek öğrencilerden, 5. sınıf öğrencileri 6. sınıf öğrencilerinden, babası esnaf, memur ve ifti olanlar, babası işçi olanlardan, annesi ev hanımı olanlar, annesi çalışanlardan, babası ortaokul mezunu olanlar babası diğerk okullardan mezun olanlardan, annesi lise ve üzeri okullardan mezun olanlar, annesi ortaokul ve ilkokul mezunu olanlardan, aile ekonomik durumunu yüksek olanlar, aile ekonomik durumu normal ve düşük olanlardan, kardeş sayısı üç olanların, kardeş sayısı dört ve daha fazla ile iki, bir ve kardeşi olmayanlardan, yaşı küçük olanlar yaşları büyük olanlardan, ilçe merkezinde (şehirde) yaşayanlar köyde yaşayanlardan, anne-baba ile birlikte ikamet edenler anne-babadan birinden ayrı ya da her ikisinden tamamen ayrı bir yerde ikamet edenlerden, anne-babası birlikte olanlar anne-babası ayrı olanlardan sosyal olgunluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar kelimeler; Ahlaki Olgunluk, Sosyal Olgunluk, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Değerler Eğitimi.

ANALYSIS OF MORAL MATURITY LEVELS AND SOCIAL ATTITUDES OF THE 5TH AND 6TH GRADERS OF SECONDARY SCHOOL

Yusuf YILDIRIM

Erzincan University, Institute of Social Sciences, Department of Private Law

M.A. Thesis, December 2014

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Erdal AKPINAR

ABSTRACT

The purpose of this survey is to point the 5th and 6th grade middle school students' Moral Maturity Levels and Social Maturity Levels and to determine if there is a relationship between these two levels and to find out whether they change or not according to some variables. These variables are class level, age, gender, father's occupation, mother's work status, father and mother's education, student residence, family income, number of siblings and parents' status of marriage.

These data were obtained from 267 students having educated in 5th and 6th classes of secondary school in the 2013-2014 educational period. 15 secondary schools are chosen for there search in İnegöl. Data collection instrument consisted of a question naire of 13 questions which provide personal information; a Moral Maturity Scale (FES) consisting of 66 questions; and a Social Maturity Scale (SAS) consisting of 55 items, which were developed especially fort his study. Necessary validity and reliability studies have been made for the development of Social Maturity Scale. Reliability scale coefficient is set at .86.

Percent-frequency distributions and a variety of statistical techniques were used to answer research questions. Independent t-test for pair wise comparisons, one way ANOVA test formultiple comparisons and an LSD test were performed to find the source of the difference. Non-parametric Mann-Whitney U test, the assumptions of parametric tests were used for comparison in cases not covered.

At the end of the reserch, these data are obtained: female students than male students, fifth-grade students than sixth grade students, students whose fathers are farmers, artisansor civilservants than students whose fathers are workers, students whose mothers are housewives than students whose mothers are working, students whose fathers graduated from secondary school than the others, students whose mothers graduated from high school than the others, students who have a good economic situation than the others, students who have got three siblings than the others, students who are younger than older students, students who live in city centre than students who live in a village, students who live with parents than students who live with seperated parents have a higher level of social maturity.

Keywords; Moral Maturity, Social Maturity, Social Studies Course, Education of Values

ÖNSÖZ

Öncelikli olarak tezimin yazım sürecinde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her konuda yardımcı olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Erdal AKPINAR'a teşekkür ediyorum.

Ayrıca eğitimimde, Sosyal Olgunluk Ölçeği geliştirme aşamamda ve veri analizi süreci safhasında büyük emeği olan Sayın Doç. Dr. H. Hüsnü BAHAR'a, Sosyal Olgunluk Ölçeğini geliştirip uygulaması aşamasında bana yardımcı olan 2013-2014 yılları arasında Mahmudiye İmam Hatip Ortaokulunda görev yapan müdürüm Cavit YAKŞI'ye ve diğer öğretmen arkadaşlarıma, yine birçok konuda bana destek olan ve yardımımı eksik etmeyen Sayın Arş. Gör. Zekeriya Fatih İNEÇ'e, hem maddi hem de manevi desteğini hiç eksik etmeyen EŞİM'e ve AİLEM'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak Sosyal Olgunluk Ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulaması esnasında okullarda yardımcı olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine, ilgili okulların müdür ve müdür yardımcılarına teşekkürü bir borç bilirim.

Yusuf YILDIRIM
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL TUTANAĞI.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar	XI
ŞEKİLLER	XVIII
KISALTMALAR.....	XIX

BİRİNCİ BÖLÜM

I.GİRİŞ.....	1
A.Problem Durumu	1
B.Araştırmanın Amacı.....	3
1.Alt Problemler	4
C.Çalışmanın Önemi	5
D.Sınırlılıklar.....	5
E.Sayıtlar	6
F.Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

II.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	8
A.Eğitim	8
B.Sosyal Bilgiler.....	12
1. Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Temel Beceriler	19
2.Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Temel Kavramlar.....	20
a) 5. Sınıf Giriş Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar	20
b) 5. Sınıf Gelişme Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar	20
c) 5. Sınıf Pekiştirme Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar	21
d) 6. Sınıf Giriş Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar	21
e) 6. Sınıf Gelişme Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar	21
f) 6. Sınıf Pekiştirme Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar	21
3.Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Alanları.....	22

4.Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler	22
C.Değerler	24
a) Değerlerin Bireysel Yönü.....	29
b) Değerlerin Toplumsal Yönü.....	32
1.Değerlerin Özellikleri	35
2.Değerlerin İşlevleri	37
3.Değerlerin Sınıflandırılması	39
a) Spranger Değer Sınıflandırması	39
b) M. Rokeach'ın Değer Sınıflaması	40
c) Schwartz Değerler Sınıflandırması	43
d) Allport, Vernon ve Lindzey'in Değerler Sınıflandırması.....	47
e) Graves'in Değerler Sınıflandırması	47
f) Nelson'un Değerler Sınıflaması	48
g) Diğer Değerler Sınıflamaları	49
D.Değerler Eğitimi	50
1.Değerler Eğitimi Sürecinde Etkin Olan Faktörler	54
a) Aile	54
b) Okul.....	56
(1) Eğitim Programları.....	60
(2) Öğretmen.....	63
c) Sosyal Çevre.....	65
2. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar	67
a) Değer Gerçekleştirme Yaklaşımı	69
b) Değer Açıklama Yaklaşımı	72
c) Değer Analizi Yaklaşımı	76
d) Ahlakî Muhakeme Yaklaşımı (İkilem Tartışması)	78
(1) Piaget ve Ahlak Gelişim Kuramı	81
(a) Ahlak Öncesi Dönem	81
(b) Dışa Bağlı (Ahlak) Dönem.....	81
(c) Ahlaki Özerklik Dönemi	82
(2) Kohlberg ve Ahlak Gelişim Kuramı	82

(a) Gelenek Öncesi Evre	83
(i) Ceza ve İtaat Düzeyi	84
(ii) Araçsal İlişkiler Düzeyi	84
(b) Geleneksel Evre	84
(i) Kişiler Arası Uyum Düzeyi.....	85
(ii) Kanun ve Düzen Eğilimi Düzeyi	85
(c) Gelenek Ötesi Evre.....	85
(i) Sosyal Anlaşma Düzeyi	85
(ii) Evrensel Ahlak İlkeleri Düzeyi.....	86
3.Sosyal Bilgiler ve Değerler Eğitimi	89
4.Değerler Eğitiminin Önemi	93

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III.YÖNTEM	96
A.Araştırma Modeli (Deseni).....	96
B.Evren ve Örneklem	96
C.Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler	97
D.Veri Toplanması	99
E.Veri Toplama Araçları	100
1.Kişisel Bilgi Formu	100
2.Ahlakı Olgunluk Ölçeği (AOÖ)	100
3.Sosyal Olgunluk Ölçeği (SOÖ)	101
F.Verilerin Analizi.....	103

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV.BULGULAR ve YORUMLAR.....	104
A.Ahlaki Olgunluk Düzeyinin Değişkenlere Göre Durumu	104
1.Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyi	104
2.Cinsiyet-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi	104
3.Okunulan Sınıf-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi.....	105
4.Baba Mesleği-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi	105
5.Anne Çalışma Durumu-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi	106
6.Baba Eğitim Durumu-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi.....	106

7. Anne Eğitim Durumu-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi	107
8. Aile Gelir Durumu-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi	108
9. Kardeş Sayısı-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi	109
10. Yaşanılan Yerleşim Yeri-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi.....	110
11. Yaş-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi	111
12. İkamet Durumu-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi	111
13. Anne-Baba Evlilik durumu-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi.....	112
B. Sosyal Olgunluk Düzeyinin Değişkenlere Göre Durumu.....	112
1. Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Olgunluk Düzeyi.....	112
2. Cinsiyet-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi	114
3. Okunulan Sınıf-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi	116
4. Baba Mesleği-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi	119
5. Anne Çalışma Durumu-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi	121
6. Baba Eğitim Durumu-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi	124
7. Anne Eğitim Durumu-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi.....	128
8. Aile Gelir Durumu-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi	132
9. Kardeş Sayısı-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi	137
10. Yaş-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi	142
11. Yaşanılan Yerleşim Yeri-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi.....	144
12. İkamet Durumu-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi	147
13. Anne-Baba Evlilik Durumu-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi	149
C. Ahlaki Olgunluk-Sosyal Olgunluk İlişkisi	152

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	153
A. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	153
KAYNAKÇA	165
EKLER	180
İZİN ONAYI	186

TABLolar

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Eğitimi Aracılığıyla Bireylerde Geliştirilmesi İstenilen Boyutlar ve İlgili İçerik Matriksi	18
Tablo 2: Sosyal Bilgiler Dersinde Öngörülen Beceriler.....	20
Tablo 3: Ortaokul 5.Sınıfta Verilecek Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı	23
Tablo 4: Ortaokul 6. Sınıfta Verilecek Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı	23
Tablo 5: Değişen Değer Sistemleri.....	34
Tablo 6: Rokeach'a Göre Amaç ve Araç Değerler.....	42
Tablo 7: Schwartz'ın Değer Kuramına Göre Uyumlu Değer Alanları	44
Tablo 8: Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Amaç ve Metotları.....	68
Tablo 9: Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramında Çocukların Düzeylere Göre Kurallara Uyuma Nedenleri.....	86
Tablo 10: Kohlberg'in Ahlak Gelişim Evreleri ve Düzeyleri	88
Tablo 11: Uygulama Yapılan Ortaokullar	97
Tablo 12: Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı	98
Tablo 13: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	103
Tablo 14: Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyini Gösteren Betimleyici Analiz Verileri	104
Tablo 15: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t- testi Sonuçları.....	104
Tablo 16: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t- testi Sonuçları	105
Tablo 17: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t- testi Sonuçları	105
Tablo 18: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	106
Tablo 19: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Betimleyici İstatistikler	106
Tablo 20: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	107

Tablo 21: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Betimleyici İstatistikler	107
Tablo 22: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	108
Tablo 23: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Betimleyici İstatistikler.....	108
Tablo 24: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	109
Tablo 25: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Betimleyici İstatistikler.....	109
Tablo 26: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	110
Tablo 27: Öğrencilerin Yaşadığı Yerleşim Yerine Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	110
Tablo 28: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	111
Tablo 29: Öğrencilerin İkamet Durumu Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları.....	111
Tablo 30: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları	112
Tablo 31: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerini Sosyal Olgunluk Düzeylerini Gösteren Betimleyici Analiz Verileri	112
Tablo 32: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	114
Tablo 33: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	114
Tablo 34: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	115
Tablo 35: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	115
Tablo 36: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	116
Tablo 37: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	116

Tablo 38: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	117
Tablo 39: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	117
Tablo 40: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	118
Tablo 41: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	118
Tablo 42: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	119
Tablo 43: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	119
Tablo 44: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	120
Tablo 45: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	120
Tablo 46: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	121
Tablo 47: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	121
Tablo 48: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	122
Tablo 49: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	122
Tablo 50: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	123
Tablo 51: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	123
Tablo 52: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	124
Tablo 53: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	124
Tablo 54: Baba Eğitim Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	125

Tablo 55: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	125
Tablo 56: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	125
Tablo 57: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	126
Tablo 58: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	126
Tablo 59: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	127
Tablo 60: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	127
Tablo 61: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	127
Tablo 62: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	128
Tablo 63: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	128
Tablo 64: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	129
Tablo 65: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	129
Tablo 66: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	130
Tablo 67: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	130
Tablo 68: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	130
Tablo 69: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	131
Tablo 70: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	131

Tablo 71: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	132
Tablo 72: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	132
Tablo 73: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	133
Tablo 74: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	133
Tablo 75: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	133
Tablo 76: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	134
Tablo 77: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	134
Tablo 78: Aile Gelir Durumuna Göre Hak ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	135
Tablo 79: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Hak ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	135
Tablo 80: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	136
Tablo 81: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	136
Tablo 82: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	137
Tablo 83: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	137
Tablo 84: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	138
Tablo 85: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	138
Tablo 86: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	139
Tablo 87: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	139

Tablo 88: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	140
Tablo 89: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	140
Tablo 90: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler	141
Tablo 91: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	141
Tablo 92: Öğrencilerin Yaşa Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	142
Tablo 93: Öğrencilerin Yaşa Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	142
Tablo 94: Öğrencilerin Yaşa Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	143
Tablo 95: Öğrencilerin Yaşa Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	143
Tablo 96: Öğrencilerin Yaşa Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	144
Tablo 97: Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	144
Tablo 98: Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	145
Tablo 99: Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	145
Tablo 100: Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	146
Tablo 101: Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	146
Tablo 102: Öğrencilerin İkamet Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	147
Tablo 103: Öğrencilerin İkamet Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	147
Tablo 104: Öğrencilerin İkamet Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	148

Tablo 105: Öğrencilerin İkamet Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	148
Tablo 106: Öğrencilerin İkamet Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	149
Tablo 107: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	149
Tablo 108: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	150
Tablo 109: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Sorumluluk Değeri Alt Boyutu Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	150
Tablo 110: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	151
Tablo 111: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	151
Tablo 112: Ahlaki Olgunluğun Sosyal Olgunluğu Yordama Gücüne İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	152
Tablo 113: Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyi ile Sosyal Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki	153

ŞEKİLLER

<u>SEKİL</u> <u>NO ;</u>	<u>SAYFA</u> <u>NO;</u>
Şekil 1: Schwartz Değer Kuramındaki 10 Güdüsel Değer Tipleri Arasındaki Yapısal İlişki.....	45

KISALTMALAR

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- TDK : Türk Dil Kurumu
- SOÖ : Sosyal Olgunluk Ölçeği
- AOÖ : Ahlaki Olgunluk Ölçeği
- DÇD : Doğal Çevreye Duyarlılık
- SOR : Sorumluluk
- KMD : Kültürel Mirasa Duyarlılı
- HÖS : Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma

BİRİNCİ BÖLÜM

I.GİRİŞ

A.Problem Durumu

Dünya var olduğu günden beri; bir değişim ve dönüşüm geçirmektedir. Her yerde ve her zamanda aynı hızla yaşanmayan bu değişim ve dönüşüm insanların hayatlarını etkilemekte; zamana, mekâna ve topluma göre farklılıklar oluşturmaktadır. Bu durumu, bizler gibi yüzyıllar öncesinde yaşayan insanlar da açık bir şekilde fark etmişlerdir. Herakleitos (M.Ö. 544-484) değişimin sürekli olduğunu ve değişmeyen tek şeyin değişimin kendisi olduğunu ifade etmiştir (Topdemir, 2009, s. 122).

Toffler, insanın değişimin gürüldeyen akıntısı karşısındaki durumunu "baskına uğramak" şeklinde açıklar. Yazara göre bu akıntı öylesine güçlüdür ki, kurumları, arkadaşlıkları, dostlukları, aile ilişkilerini, yaşam biçimlerini ve değerleri alt üst etmektedir (Küçükbatır, 1999, s.30). Yani her alanda yaşanan bu değişimler ve gelişmeler bazen insanların hayat standartlarını yükseltirken, bazen de insanoğlunun hayatını olumsuz yönde etkilemektedir.

Değişimler ve dönüşümler yeni durumlar ortaya çıkarmakta, her canlı gibi insanoğlu da yeni durumlara uyum sağlama çabası içerisine girmektedir (Keskin, 2008, s.1). İnsanların hayatları boyunca karşılaştıkları her değişimden uyum sağlayarak çıkması yeni bir değişimle karşı karşıya kalmasına neden olmakta, süreç bu şekilde devam etmektedir. Bilim ve teknoloji alanlarındaki değişime bağlı olarak toplumlar da değişmekte, toplumun fertlerinden beklediği davranışlar da sürekli olarak farklılaşmaktadır (Şirin, 2012, s.9). Nitekim tarım toplumundan sanayi toplumuna, monarşik veya teokratik toplum yapısından laik ve demokratik toplum yapısına geçilmesi gibi birçok alanda değişim gerçekleşmiştir. İnsanlık tarihi boyunca yaşanan bu sosyo-ekonomik gelişmeler toplum yapısında da değişiklikler meydana getirmiştir (İşcan, 2007, s.1). Bunun izlerini hayatın her alanında görmek mümkündür.

Başaran (1989, s.73)'a göre toplumda yaşanan değişme ve gelişmeyi yedi grupta toplamak mümkündür. Bunlar; (1) kültürel yaşamda görülen yenilikler, (2) toplumsal kurumlarda yaşanan yenilikler, (3) bilimsel bulguların ortaya çıkardığı yenilikler, (4) teknolojiye görülen gelişmelerin ortaya çıkardığı yenilikler, (5) insan ihtiyaçlarından kaynaklanan yenilikler, (6) yönetimde yenilikler, (7) insan ilişkilerinde ortaya çıkan yenilikler.

Değişim, her zaman insanoğluna fayda sağlamamış, bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Gelişimin ve değişimin getirdiği bu zararlardan etkilenen insanlar ve toplumlar bu zararları en aza indirmek için eğitime yönelmişlerdir (Keskin, 2008, s.1). Bu değişikliklerin yaşanması sonucunda ortaya çıkan yeni durumlara uyum sağlamak için, bireyler eğitime başvurmuşlardır (Yaşar, 2007, s.7).

Toplumsal alanlarda görülen değişim ve gelişim, toplumsal bir kurum olan eğitimi de etkilemektedir. Çünkü tüm sosyal örgütler gibi, eğitim örgütü de toplumsal yapının bir alt sistemidir (Başol ve Bardakçı, 2008, s.442). Bu değişim, eğitim kurumuyla beraber diğer toplumsal kurumları da etkilemektedir (Tezcan, 2010, s.96). Bu durum, toplumsal alandaki değişmeler ile eğitim arasında sıkı ve dinamik bir etkileşim olduğunu göstermektedir.

İnsanların tarım toplumundan sanayi toplumuna, kırsal yaşamdan kentsel yaşama geçmesi eğitim anlayışında bazı değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçerken, bilim ve teknolojiye meydana gelen küresel değişimler, birçok alanda olduğu gibi eğitimi de derinden etkilemiştir (Akpınar ve Aydın, 2007, s.73).

Eğitim ile değişim arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. (a) Eğitim, toplumdaki değişimlerden etkilenir ve bu değişimlere göre kendini yeniden düzenleme gereği duyar. (b) Eğitim, toplumun yenileşmesine öncülük eder (Özdemir, 2004, s.49). Yani eğitim, değişimi başlatan ve değişim sürecinde toplumlara bilinçlendirip yönlendiren bir unsurdur. Aynı zamanda da değişimin getirdiği yeniliklerin etkisinde kalıp, kendisinde de değişmelerin yaşandığı bir unsurdur. Tüm yaşanan gelişmelere ve değişmelere paralel olarak eğitim sistemlerinde de değişmeler yaşanmaktadır (Dilaver, 1994, s.13).

Tarım toplumunda insanlar, yeni nesilleri nasıl tarım yapılması gerektiği konusunda eğitirken; sanayi toplumunda insanlar, gençleri nasıl bir işte çalışması gerektiği, işinde nasıl uzmanlaşacağı ya da kendine uygun bir iş nasıl bulabileceği gibi konularda eğitmektedirler. Bu günün genç ve çocukları geçmişe nazaran daha çok seçimle karşı karşıyadır. Alternatiflerin çok olması onları daha çok karmaşaya maruz bırakmıştır (Bulut, 2011, s.35). Bu durum günümüz gençlerinin eğitime olan ihtiyaçlarını daha çok artırmıştır.

Son yüzyılda yaşanan ekonomik alandaki gelişmeler hayatın diğer alanlarında da kendini hissettirmiştir. Örneğin insanların köylerden kentlere yoğun bir şekilde göç etmesine neden olmuş, kentlerin nüfusu doğal olarak hızlı bir şekilde artmıştır. Göçler, aile yapısında görülen çözümler, eğitim sistemlerinin ve kurumlarının artan nüfusa yetmemesi asrımızda birçok sosyal felaketin yaşanmasına neden olmuştur. Artan suç olayları, ergenler arasında baş gösteren ve gittikçe yayılan şiddet, öğrenim çağında rastlanma oranı artan erken gebelikler, gençlerin kutsal ve geleneksel değerlerden giderek uzaklaşması araştırmacıları ve eğitimcileri düşünmeye sevk etmiştir.

Ahlakî ve sosyal değerlerde yaşanan yozlaşma, artarak devam etmektedir. Bu değerlerde yaşanan yabancılaştırmanın bazı etkenlere göre incelenmesi bu çalışmanın ana hedefidir. Bundan dolayı bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin ahlakî olgunluk düzeyleri ile sosyal değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

B.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile sosyal olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Ahlaki olgunluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, sosyal olgunluk düzeylerinin de yüksek olması beklenmektedir. Ayrıca ahlaki olgunluk düzeyleri düşük olan öğrencilerin, sosyal olgunluk düzeylerinin de düşük olması beklenmektedir.

1.Alt Problemler

1. Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri nasıldır?
2. Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin
 - a) cinsiyetlerine göre,
 - b) okudukları sınıf düzeylerine göre,
 - c) babalarının mesleklerine göre,
 - d) annelerinin çalışma durumuna göre,
 - e) babalarının eğitim durumuna göre,
 - f) annelerinin eğitim durumuna göre,
 - g) ailelerinin gelir durumuna göre,
 - h) kardeş sayısına göre,
 - i) yaşadıkları yere göre,
 - j) yaşlarına göre,
 - k) ikamet durumuna göre,
 - l) ana-baba evlilik durumuna göre ahlaki olgunluk düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyleri nasıldır?
4. Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin
 - a) cinsiyetlerine
 - b) okudukları sınıf düzeylerine
 - c) babalarının mesleklerine göre
 - d) annelerinin çalışma durumuna göre
 - e) babalarının eğitim durumuna göre
 - f) annelerinin eğitim durumuna göre
 - g) ailelerinin gelir durumuna göre
 - h) kardeş sayısına göre
 - i) yaşlarına göre
 - j) yaşadıkları yerlere göre
 - k) ikamet durumuna göre

1) anne-baba evlilik durumlarına göre sosyal olgunluk düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

5. Ahlakî olgunluk, sosyal olgunluk düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

C.Çalışmanın Önemi

Bütün dünyada eğitim alanında değişimler yaşanmaktadır. Bu çerçevede ülkemizdeki eğitim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre şekillenmeye başlamıştır. Bilginin aktarılmasından çok, öğrenenin bilgiye ulaştığı, tek ve her zaman geçerli doğruların yerini; kişiye, zamana ve olaya göre değişebilen doğrular almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım; yaparak, yaşayarak hatta hissederek öğrenmeyi, problem çözmeyi, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi ön plana çıkarmaktadır. Okulu hayata ön hazırlık değil, hayatın bir parçası olarak görmektedir. Öğrenciyi bir bütün olarak ele almakta; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanların tümüne önem vermektedir. Eğitim programlarında öğrencinin kazanması beklenen hedefler arasında duyuşsal alanla ilgili olarak, değerlere de yer verilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2005–2006 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan programı uygulamaya koymuştur. Programın yenilenmesiyle birlikte değer eğitimi ön plana çıkmış, öğrencilerin sosyal olgunlukları ve ahlaki gelişimleri daha da önem kazanmıştır. Bundan dolayı bu araştırmada öğrencilerin kişilik süreçlerinin oluşum dönemlerinden olan ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ve sosyal olgunluk düzeyini etkileyen faktörlerin incelenmesi hedeflenmiştir.

D.Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Katılımcıların konuya olan ilgisi, açıklığı ve samimiyeti ile sınırlıdır.
2. Toplanan bilgiler ve kullanılan ölçekler ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Testlerin uygulandığı günlerde derse katılan öğrencilerle sınırlıdır.

5. Bursa ili, İnegöl İlçesi ilçe merkezi ve ilçe merkezine bağlı köylerde bulunan ve çalışmanın yapıldığı okullardaki 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

E.Sayıtlar

Bu araştırma yapılırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nin, ortaokul 5. ve 6 sınıf öğrencilerinin sahip olduğu değerleri ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiştir.
2. Araştırmada kullanılan Sosyal Olgunluk Ölçeği'nin, ortaokul 5. ve 6 sınıf öğrencilerinin sahip olduğu değerleri ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.
3. Araştırmaya katılan ortaokul 5. ve 6 sınıf öğrencilerinin, sorulara verdikleri yanıtlarda samimi oldukları kabul edilmiştir.
4. Uygulamayı yapan araştırmacının, veri toplama araçlarının sonuçlarını objektif olarak çözümlenip yansıttığı kabul edilmiştir.
5. Araştırmada ulaşılan denek sayısının, ahlaki olgunluk ve sosyal olgunluk düzeylerini ölçmede yeterli olduğu kabul edilmiştir.

F.Tanımlar

Eğitim: Bireyin yaşadığı toplumda pratik değeri olan yetenek, yönelim ve diğer davranış biçimlerini edindiği süreçler toplamıdır; kişinin, toplumsal yeteneklerinin ve üst düzeyde kişisel gelişiminin sağlanması için seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Varış, 1994, s.21).

Sosyal Bilimler: İnsanı, toplumu ve ağırlıklı olarak insan-insan, insan-toplum ve insan-eşya ilişkilerinin sistemli bir biçimde incelenmesini amaçlayan, bilimsel yöntemine uygun olarak üretilmiş düzenli bilgilere sosyal bilimler denir (Tokdemir, 2007, s.50).

Sosyal Bilgiler: Sosyal ve beşeri bilimleri, vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır (Tahiroğlu, 2011, s.122).

Ahlâk: İnsanın karakter yapısını, neyi yapıp yapmayacağını belirten bunlarla ilgili değerlendirmeleri ve davranışlarını düzenleyen genel kurallar bütünüdür (Demir, 2008, s.3).

Ahlak Gelişimi: Ahlâk gelişimi çocukların belirli davranışları doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları sürecidir (Kakıcı, 2009, s.6).

Ahlaki Olgunluk: İç ve dış baskılara rağmen doğruyu seçebilme kapasite ve vicdanını ifade eder (Kakıcı, 2009, s.6).

Değer: Toplumun bireylerinin amaç ve davranışlarını belirlemede, onlara neyin doğru neyin yanlış olduğunu gösteren standartlardır (Hoşgörür, 2010, s.151).

Değerler Eğitimi: Değer eğitimi gençlerin değer geliştirmelerine yardımcı olmaya ve bireyin tatmin edici yaşam kurmasına hizmet eder (Oğuz, 2012, s.1311).

Değer Sistemi: Görece önemi süresince varoluş amacı veya tercih edilen davranış biçimleriyle ilgili inançların kalıcı bir örgütüdür (Fırat, 2007, s.13).

Örtük Program: İnfomal olarak ortaya çıkan, açık şekilde belirli ve yazılı olmayan ve öğrencilerin, resmi programın yanı sıra etkilendikleri resmî ve yazılı olmayan programa "örtük program" denir (Yüksel, 2002, s.362).

İKİNCİ BÖLÜM

II.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

A.Eğitim

İlk insanlar öğrendikleri tecrübeleri yeni nesillere aktarma ihtiyacı duymuşlardır. İnsanların kendi öğrendiklerini başkalarına da öğretme çabasına girişmesi eğitim denilen sürecin başlamasına sebep olmuştur (Dilaver, 1994, s.13). İlk önce sıradan metotlarla ve sadece tecrübelerin aktarımına dayanan eğitim daha sonra insanlığın üretime ve yerleşik hayata adımını atmasıyla birlikte kurumsallık kazanmıştır. Kurumsallık kazanmasıyla birlikte bilinçli, sistemli ve planlı bir yapıya kavuşmuş, toplum hayatının vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. (Doğan Çeken, 2006, s.16). Yine ilk toplumlar eğitimi kendi aralarında ve basit metotlarla – günümüz için– yaparken şimdi ise eğitim okullar aracılığıyla ve programlar çerçevesinde yapılan karmaşık bir süreç halini almıştır (Sağ, 2003, s.12).

Pek çok eğitim tanımı bulunmaktadır. Bunun nedeni eğitim konusunda araştırma yapanların, tanımlamalarda kolaylık olması için bazı basit sınıflama yapmış olmalarıdır. Eğitim için yapılan tanımlar "içerik olarak eğitim" ve "süreç olarak eğitim" olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İçerik açısından eğitim, yeni kuşakların toplum yaşamına hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri, tutum ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma etkinliğidir. Süreç açısından eğitim ise, önceden saptanmış amaçlar doğrultusunda insan davranışlarında belirli gelişmeleri sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizgesidir (Karlı, 2004, s.9).

Eğitimin tanımı farklı disiplinlere, felsefi ve psikolojik yaklaşımlara göre değişmektedir. Hatta bazen aynı disiplin, felsefi sistem ve psikolojik yaklaşımda çalışma yapan araştırmacılara göre bile eğitimin tanımı değişebilmektedir (Şirin, 2012, s.9). Örneğin idealistlere göre eğitim, insanların bilinçlice ve özgürce Allah'a ulaşmak için sürdürdüğü biteviye çabalarıdır (Sönmez, 2008, s.36). Realistlere göre ise eğitim, insanı toplumun başat dengelerine göre yetiştirme sürecidir (İşcan, 2007, s.2). Marksistler eğitimi üretimde bulunma süreci olarak tanımlamışlardır (Tezcan, 2010, s.115). Pragmatistler yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği

oluşturma süreci olarak eğitimi ifade etmektedirler. Varoluşçular ise eğitimi, insanın kendi kendisini şekillendirmesi, tek tek her insanın kendi varoluşunu gerçekleştirme süreci olarak tanımlarlar (Sönmez, 2010, s.81).

Bunların dışında çok çeşitli eğitim tanımlarına rastlamak mümkündür. Örneğin Akbaş, (2004, s.26)'a göre eğitim, belirlenen amaçlar doğrultusunda bireyi yetiştirme sürecidir. Akbaş eğitimin bir süreç olduğunu ifade etmekte, ama nasıl bir süreç olduğunu açıkça belirtmemektedir. Eğitim için yapılan başka bir tanımda ise bu sürecin nasıl olduğu vurgulanmıştır. Eğitimin bir bilgilendirme süreci olmaktan çok, bir karakter oluşturma süreci olduğu ifade edilmiştir (Turan, 2007, s.3). Memişoğlu (2007, s.89)'na göre eğitim bir iletişim sürecidir. Eğitim; bireyin bedensel, duyuşsal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplum için en uygun şekilde geliştirilme sürecidir (Yeşilyaprak, 2007, s.2). Eğitim bireyi topluma yararlı hale getirme sürecidir (Küçükahmet, 1998, s.2). Tyler'e göre ise eğitim; bireylerin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir (Yaşar, 2007, s.7). Eğitim; öğrenenin davranışlarında önceden planlanan ve hedeflenen değişiklikler meydana getirme sürecidir (İncekara, 2006, s.14).

Eğitim; bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırma ve bu kazanımların yaşantılar yoluyla davranış değişiklikleri meydana getirme olarak ifade edilir (Erden, 2005, s.30). Eğitim, eski değerlere gençlerin alıştırıldığı bir süreç, kültürel mirasın dönüştürülmesi, mesleki yetiştirme, özgür bir sanat, zihinsel gelişim, kişilik geliştirme, bireyleri teknolojik becerilerle donatma ve toplumsal-siyasal sistemi sürdürme etkinliği olarak tanımlanabilir (Gökçe, 2009, s.106).

Akpınar (2011, s.155)'a göre eğitim; bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır. Yani toplum, bireyin davranış çeşitliliğinin şekillenmesinde ona yardımcı olmaktadır. Yine eğitim; insanı insan yapan, ona kişilik ve kendi kendisini sürekli geliştirme imkânı veren süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bir başka noktadan eğitim, bireyin yaşam için sahip olması gereken davranışları kazandığı ve bu davranışların oluşumunda kendine özgü nitelikleriyle aktif rol aldığı, yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Taşpınar, 2006, s.1). Toplumsal bir bakış açısı ile eğitim, bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve

yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir (Demirel ve Kaya, 2010, s.5).

Sönmez (2010, s.35, 2010, s.16)'e göre ise eğitim, kişinin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişimler meydana getirme sürecidir. Burada eğitim; sadece davranış değişikliği oluşturma değil, davranış değişiklikleri yoluyla hem bireyin, hem de toplumun yaşantısına kalite katma sürecidir (Şahin, 2010, s.16). Tezcan (2010, s.96)'a göre eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumunu ve diğer olumlu davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır. Geniş anlamda eğitim, kişinin toplumun davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşam anlayışına sağlıklı bir şekilde uyumuna yardım eden bir süreçtir (Sezer, 2008, s.4).

Eğitim; bireyin toplumun kültürüne, isteğine ve beklentilerine uyacak şekilde yetiştirilmesidir (Özkan, 2006, s.35). Yani eğitim, bireyin toplum tarafından şekillendirilmesi ve bireyin toplumun kabulüne uygun hale getirilmesidir. Dünyaya geldiğinde hiçbir şey bilmeyen birey, zamanla içinde bulunduğu topluma uygun tutum ve davranışları kazanmaktadır. Eğitim, kişinin toplum davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıklı bir şekilde uyumuna yardım eden bir süreçtir (Akbaş, 2004, s.26).

Eğitimin amacı, bireyin içinde yaşadığı topluma ve çağa uygun davranmasını sağlamaktır. Buradan yola çıkarak eğitim, insanların sosyal hayata ve yaşadıkları çağa uygun tutum ve davranışları kazandırma süreci olarak tanımlanmıştır (Bulut, 2011, s.5). Nasıl kendi toplumuna uygun tutum ve davranış sağlayamayan bireyler toplumdan izole olmuş bir hayat sürmekte iseler; aynı şekilde çağa ve zamana uygun tavır, tutum ve davranış içerisinde olamayan bireyler zamandan izole olmuş, adeta zamandan dışlanmış bir hal almışlardır.

Sadece okulda verilen bilgileri temel alıp, çocukların ailelerini ve yetiştikleri çevreyi bu sürecin dışında tutarak istenen hedefe ulaşmak mümkün değildir (Yiğit, 2008, s.198). Eğer eğitimden verim alınmak isteniyorsa öğrenci, öğretmen, veli ve okul idaresinin işbirliği içinde çalışması lazımdır. Ancak bu şekilde eğitimden istenen sonuçlar alınabilir (Adanalı, 2008, s.6). Bunun yanı sıra eğitim programlarında içerik kategorilerinin üç temel boyutu olan “bilgi, değer-tutum,

beceri-eylem”in işlenebilir hale gelmesi için programların toplumun kültürel yaşantısı ile bağdaşması gerekmektedir (Baydar, 2009, s.2).

Önder, tanımlardan yola çıkarak eğitimde bulunması gereken özellikleri maddeler halinde sıralamıştır. Bunlar;

- ✓ Eğitim bir değiştirme sürecidir.
- ✓ Eğitim sonunda görülen değişim; istenilen yönde, olumlu yönde olmalıdır.
- ✓ Eğitim sürecine tabi tutulacak bireyin yetersiz olduğu varsayılır.
- ✓ Eğitim süreci belirli bir amaca, hedefe yöneliktir.
- ✓ Eğitim süreci boyunca, karşılıklı etkileşim esastır. Bu etkileşim; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-veli şeklindedir.
- ✓ Etkili bir eğitim için uygun ortam, yöntem ve araçlar gerekir.
- ✓ Eğitim sürecini düzenleme ve yürütmede görev alan eğitici sorumluluklar açısından etkili bir role sahiptir (Önder, 1986, s.21).

Dewey, eğitim alanında pek çok çalışmada bulunmuş ve eğitimin genel olarak nasıl bir niteliğe sahip olması gerektiği konusunda açıklamalar yapmıştır. O'na göre;

- ✓ Eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir.
- ✓ Eğitim bir gelişimdir.
- ✓ Eğitim yaşantıların devamlı surette yeniden oluşumudur.
- ✓ Eğitim sosyal bir süreçtir (Varış, 1994, s.48).

Coe'ye göre eğitimin temel amacı, sosyal bir reform gerçekleştirerek, iyi bir toplum oluşturmaktır (Köylü, 2006, s.112). Eğitimden beklenen ise bireylere bilgi ve beceri kazandırmaktan öte; toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek, hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek, çevresinde istenen değişiklikleri yapabilecek bireylerin yetişmesidir (Ada, 2005, s.9).

Yukarıda yapılan tanımlara baktığımızda eğitimin ekonomik, toplumsal, kültürel, siyasal açıdan pek çok işlevi ve amacı bulunmaktadır. Yeşilyaprak (2007, s.3) eğitimin amaçlarını bireysel ve toplumsal olmak üzere iki şekilde incelemiştir.

O'na göre bireysel olarak eğitimin amacı:

- ✓ Bireyin kendisi için yararlı ve gerekli donanımları kazanmasını sağlamak,
- ✓ Bireyi bir meslek sahibi yapmak,

- ✓ Bireyin toplumsal uyumunu sağlamak,
- ✓ Bireye kendisini geliştirme olanakları vermektir.

Toplumsal olarak eğitimin amacı:

- ✓ Bireyi toplumun düzenini ve sürekliliğini sağlayacak iyi bir insan, iyi bir vatandaş olarak yetişmesine çalışmak,
- ✓ Toplumun ekonomik yaşamı için nitelikli insan gücünü sağlamak,
- ✓ Bireye iş yaşamında esnek, gelişmeye açık, yapıcı ve verimli davranışlar kazandırmaktır.

Cookson ve Sadovnik, eğitimin amaçlarının genel olarak dört grupta toplanabileceğini belirtmişlerdir. Bunlar; öğrencilerin temel bilişsel becerileri, bilimsel bilgileri ve yüksek düzeyli düşünme becerilerini elde etmesini kapsayan "entelektüel amaçlar"; mevcut siyasal düzene uymalarını ve bu siyasal düzene katılmalarını hedefleyen "politik amaçlar"; toplumsallaşmalarını amaçlayan "sosyal amaçlar" ve gelecekteki mesleki rollerine hazırlanmalarını kapsayan "ekonomik amaçlar"dır (Sezer, 2008, s.8).

Demirel (2007, s.41)'e göre bir toplumda eğitim sisteminin temel işlevi kültürel değerlerin aktarımı olmalıdır. Ancak bu aktarma işlemi, toplumun değer yargılarından kopuk, kültürel unsurlardan yoksun olmamalı ve toplumun devamını sağlamak amacıyla kasıtlı olarak yapılmalıdır (Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010, s.52). Eğitimin işlevlerinden birisi de öğrencilere bazı yeterlilikler kazandırma işlemidir. Bunlar; (1) İletişim, (2) işbirliği, (3) öğrenme ve araştırma (öğrenmeyi öğrenme), (4) sağlıklı yaşama, (5) toplum için üretim (Başaran, 1989, s.20).

B.Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgilerden önce, Sosyal Bilimlerin tanımının yapılması gerekir. Çünkü Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerden türemiş bir kavramdır aynı zamanda bir öğretim programıdır. Sosyal Bilimler için bir çok farklı tanım yapılmaktadır. Bu durum Sosyal Bilimcilerin kendi aralarında disiplinlerinin doğası konusunda farklı görüşlere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Benton ve Craib, 2008, s.15). Sosyal Bilimler, insanlarla ilgili bilgiler üreten (Yılmaz, 2006, s.103), bilimsel bir tutumla toplumların incelendiği disiplinler topluluğudur (Çapa, 2006, s.273). Sosyal Bilimler,

geçmiş ve günümüz bağlamında insan ve toplum ile ilintili inceleme yapan disiplinlerin oluşturduğu bir bütünlüktür (Şirin, 2012, s.1). Diğer taraftan Sosyal Bilimler, dünyanın ve yaşamın toplumsal yönlerini inceleyen disiplinler grubudur (Safran, 2008, s.2).

Sosyal Bilimler; insan merkezli bilimler olarak, insanın insanla, toplumla ve başta devlet olmak üzere diğer kurumlar ile olan ilişkilerini inceler (Şirin, 2012, s.11). Başka bir tanımla Sosyal Bilimler insanı, insan-çevre etkileşiminden doğan beşeri olayları inceleme prensibini esas almış bir disiplin topluluğu olarak ifade edilebilir (Safran, 2008, s.2). Yani Sosyal Bilimler insan gruplarının, topluluklarının ve toplumların irdelenmesi ile ilgilenmektedir (Duverger, 2006, s.13). Ayrıca Sosyal Bilimler insanların grup, topluluk halinde yaşamalarından doğan sosyal olguları inceler (Sarısaman, 2006, s.122). Bilgili (2006, s.3), Sosyal Bilimler için yapılan tanımlardan yararlanarak genel bir tanım yapmıştır. Bu tanıma göre Sosyal Bilimler;

- ✓ Toplum ve insan ilişkilerini inceleyen bilim,
- ✓ Gruplar içinde oluşan insan etkinliklerini araştıran bilim dalları,
- ✓ Toplumsal olayları ve insanların toplumsal özelliklerini inceleyen bilimler,
- ✓ Toplum içinde yaşayan insanları inceleyen bilim disiplinleri,
- ✓ İnsan gruplarının analizini yapan bilim,
- ✓ Birey ve toplum sorunlarına çözüm üreten bilim dalları olarak derlemiştir.

Sosyal Bilimler, 19. yüzyıl sonlarında ABD'de yaşanan sosyal, kültürel ve iktisadi sorunlara ilişkin Sosyal Bilimlerce önerilen çözümleri okullarda vatandaşlara aktarma vasıtası olarak ortaya çıkmıştır (Bilgili, 2006, s.3). Bundan dolayı Sosyal Bilimlerin bilgi temelinin büyük bir kısmını Sosyal Bilimler oluşturmaktadır (Yılmaz, 2006, s.133). Sosyal Bilimler bireyin toplumu oluşturan diğer bireylerle ve fiziki çevresiyle olan ilişkilerini, toplumsal ilişkileri içine katarak inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanabilir (Adanalı, 2008, s.4). Bir diğer tanımla, gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir (Dolanbay, 2011, s.4). Sosyal Bilimler ile felsefe ve din gibi diğer alanların vatandaşlık eğitimi için bütünleştirilmesi Sosyal Bilimlerin evrensel tanımı olarak kabul görmektedir (Keskin, 2002, s.2). Sosyal Bilimler; bireylerin içinde yaşadığı fiziksel ve üyesi olduğu toplumsal çevreyle olan ilişkisini, bilgi, beceri, değer ve tutum boyutlarıyla

geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamında, bir zaman ekseninde irdeler (Gürkan, 2009, s.3).

Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin elde ettiği bulguları bütünsellik içerisinde öğrencilerin düzeyine indirerek ve bunları kullanarak, sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programı olarak değerlendirilmektedir (Sezer, 2008, s.23). Bundan dolayı Sosyal Bilgiler dersi, Sosyal Bilim disiplinlerinden seçili bilgilere dayalı olarak oluşturulan bir disiplinler bütünlüğüdür (İçen, 2012, s.42).

Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında yaptığı tanıma göre ise Sosyal Bilgiler; bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarını bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelediği; tolu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2013, s.10). Sosyal Bilgilerin genel olarak kültürel mirası, onun günümüzdeki yaşayan özelliklerini ve bunların yaşamımıza etkilerini, insanların sosyal ve fiziki çevreleriyle olan ilişkilerini esas alan bir derstir (Güngördü, 2002, s.130).

Sosyal Bilgiler dersi; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Keskin, 2008, s.3). Bundan dolayı Sosyal Bilgiler eğitiminin asıl amacı, planlı bir eğitimle çocuğu topluma nitelikli bir biçimde kazandırmaktır (Bilgili, 2006, s.7; Tepecik, 2008, s.1). Başka bir tanıma göre Sosyal Bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgileri kaynaştırarak kullanan bir öğretim yöntemidir (Öztürk, 2007, s.24). Öztürk Sosyal Bilgilerin tanımına ilişkin diğer araştırmacıların yapmış olduğu tanımlardan yararlanarak bir derleme yapmıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler;

- ✓ Pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş sosyal bilimlerdir.
- ✓ Sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin kaynaştırılmasıdır.
- ✓ Vatandaşlık eğitimiyle ilgilidir.
- ✓ Sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amaçlanmaktadır.
- ✓ Disiplinler arası bir yaklaşımdır (Öztürk, 2007, s.23).

Sosyal Bilgiler tanımı konusunda tam bir görüş birliğine varamasalar da *Sosyal Bilgiler* terimi resmi olarak ilk defa 1916'da ABD Milli Eğitim Derneğinin "Ortaokulu Yeniden Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi" tarafından kullanılmıştır (Keskin, 2002, s.2; İçen, 2012, s.42). ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)'nin tanımlamasına göre, Sosyal Bilgiler, vatandaşlıkla ilgili yeterlilikleri kazandırmak için sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır.

Ülkemizde ilk olarak ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflarında Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi adı altında okutulan konular 1968 programıyla tek derse, Sosyal Bilgiler dersine dönüştürülmüştür (Nas, 2006, s.268). Bu tarihten önce, gerek Osmanlı, gerekse Cumhuriyet dönemlerinde, bu dersin kapsamına giren disiplinler, ilköğretim düzeyinde ayrı dersler olarak programda yer almıştır. Cumhuriyet dönemi 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1985, 1988, 1992 ve 1998 programlarında da ayrıca Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerine yer verilmiştir (Aladağ, 2009, s.7; İçen, 2012, s.43).

Sosyal Bilgiler dersi 1968-1969 öğretim yılında bütün ilkokullar, 1970-71 öğretim yılında da deneme niteliğinde ortaokullara resmen girmiştir (Güngördü, 2002, s.130). 2004 yılına gelindiğinde yeni sosyal bilgiler programı önce pilot okullarda, 2005'ten itibaren ise ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (Adanalı, 2008, s.7; İçen, 2012, s.43). Bu değişim sonucunda öğrenen merkezli bir özellik kazanan Sosyal Bilgiler Programının, öğrencileri somut araç ve gereç kullanımına özendirdiği görülmektedir. Nitekim bu programda öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca "yaparak-yaşayarak" öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve işbirlikli öğrenme

stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Önerilen etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olmasına özen gösterilmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise öğrencilere bilgiyi yüklemek değil, bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olarak belirlenmiştir (Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010, s.54). Başka bir deyişle öğretmenin görevi öğrencinin bilgi alırlığını değil, girişimlerini geliştirmek olmalıdır. Bu durumda öğretmenin yapması gereken şey bilgi vermenin yerine, öğrencinin bilgiyi kendi kendine edinmesine yardımcı olmaktır (Doğan Çeken, 2006, s.25).

Sosyal Bilgiler öğretiminin amacı; günümüz dünyasında çağdaş toplumlar seviyesine ulaşmak için bireylerin karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ve yaşadıkları kültürde çok yönlü eğitim ile ideal vatandaş düzeyine ulaşmalarını sağlamaktır (Baydar, 2009, s.15). Sosyal Bilgiler öğretiminin bir diğer amacı ise, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği problemlere çözüm üretebilecek yeterliliğe ulaşmasını sağlamaktır (Sarısaman, 2006, s.127). Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler, öğrencilerin bireysel hak ve özgürlüklerin farkında, başkalarının haklarına saygı duyan, yaşadığı toplumun bir parçası olma özelliklerini kazanmış bireyler olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır (Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012, s.82). Zira Sosyal bilgiler, vatandaşlık konularıyla doğrudan ilgili bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırmaktadır (Çapa, 2006, s.276). Ayrıca temel sosyal becerileri öğrencilere kazandırarak, onların toplum içinde iyi birer vatandaş olarak yaşamalarına katkıda bulunmaktadır.

Barth'a göre, Sosyal Bilgiler derslerinde, programda vurgulanan becerilerin yanı sıra, o becerileri kullanmak için öğrencilerin gerekli alt yapıyı oluşturacak dört temel beceriye sahip olmaları beklenmektedir. Bu dört beceri; "bilgi edinebilme", "bilgiyi analitik olarak kullanabilme", "uygun tutum ve değer geliştirme", "bilgi ve beceriyle donanmış bir birey olarak toplumda aktif rol alabilme" şeklinde ifade edilmiştir (Öztürk ve Baysal, 1999, s.2).

Bu becerileri kazanan öğrenciler, edilgen bir vatandaş olmaktan çıkıp etken, sorgulayan, duyarlı, problemler karşısında yılmadan duran, çözüm üreten vatandaşlar olacaklardır (Sarısaman, 2006, s.127). Yani bu öğrenciler sorumlu ve sorunlara çözüm bulabilen birer vatandaş olacaktır. Sosyal Bilgiler dersinde hareket noktası

öğrencinin kendisi olmak üzere, yavaş yavaş çevresine, ülkesine oradan dünyaya bakışını ve bilgisini genişletmesi hedeflenmektedir (Çapa, 2006, s.277). Ayrıca Sosyal Bilgiler, genç insanların bağımsız bir dünyada, demokratik toplumda, kültürel farklılıkların farkında olan ve mantıklı kararlar veren iyi birer vatandaş olmalarına yardım etmektedir (Aladağ, 2009, s.7). Sosyal Bilgilerin temel amaçlarını şu şekilde ifade etmek mümkündür;

- ✓ Dünyada görülen önemli gelişmelere duyarlı olma davranışını geliştirme,
- ✓ Okul içinde ve toplumda katılım ve gözlem etkinliklerini gerçekleştirme,
- ✓ Demokratik anlayışa uygun karar verme becerilerini kazandırma,
- ✓ Bireysel ve kültürel kimlik anlayışını, toplumsal yaşam kavramı bağlamında tanımlama (Tepecik, 2008, s.4).

Sosyal Bilgiler öğretiminde Naylor ve Diem üç farklı yaklaşımdan bahsetmişlerdir. Bu üç yaklaşım, daha sonra diğer araştırmacılar tarafından esas kabul edilmiştir. Bunlar; “Vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler”, “Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler” ve “Yansıtıcı olarak Sosyal Bilgiler” öğretimi olarak kabul edilmektedir (Safran, 2008, s.8).

Vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşımda Sosyal Bilgilerin temel amacı, öğrencilere toplumun sahip olduğu kültürü, miras olarak aktarmaktır. Kültürel miras aktarılırken geçmişte yaşanmış bilgiler ve tecrübeler öğrenciye öğretilmekte; toplumun sahiplendiği temel toplumsal kurumlar, inançlar, normlar ve değerler de öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır (İçen, 2012, s.42; Kan, 2010, s.140; Keskin, 2002, s.3; MEB, 2013, s.11).

Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşımdaki amaç; öğrenciye sosyal bilimlerin sahip olduğu bilgileri, becerileri, kavramları ve değerleri kazandırmaktır. Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler eğitimi daha çok konu alanına uygun yaklaşımlarda bulunur. Yeni Sosyal Bilgiler programında ise programın değer, beceri ve kazanım boyutu ile bu ihtiyaç giderilmiştir (İçen, 2012, s.43; Keskin, 2002, s.3; MEB, 2013, s.11).

Yansıtıcı olarak Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgiler öğretiminin amacı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri hissetme, tanıma, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektir. Çağdaş dünya sorunları ve bu sorunların çözüm

yollarının ele alındığı temel konulardır. Probleme dayalı öğretim yönteminin ağırlıklı kullanıldığı bu yaklaşım, daha çok sorun merkezli tasarımlarda kullanılır (İçen, 2012, s.43; Keskin, 2002, s.3; MEB, 2013, s.11).

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Eğitimi Aracılığıyla Bireylerde Geliştirilmesi İstenilen Boyutlar ve İlgili İçerik Matrisi

Gelişmesi istenen boyutlar: "Nitelikler"	İçerik		
	Birey	Çevre	
		Sosyal	Fiziki
Bilgi	X	X	X
Değer-Tutum	X	X	X
Beceri-Eylem	X	X	X

Kaynak: Ahmet Doğanay, Değerler Eğitimi, Öztürk, C. (edt), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım (255-286), 3. bs., Ankara 2007, s. 256

Tablo 1'de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler eğitiminin üç ana faktörü, üç hedef faktörü bulunmaktadır. Ana faktörler birey, sosyal çevre ve fiziki çevre iken, hedef faktör ya da kazanılması düşünülen kazanımlar; bilgi, değer ve beceridir. Her bireyin hem sosyal çevrede, hem de fiziki çevrede yapması, bilmesi, hatta değer haline getirmesi gereken kazanımlar vardır.

Sosyal Bilgiler eğitiminin amaçlarını üç aşamada ifade edebiliriz. (1) Bireylerin kendilerini, fiziksel-sosyal çevrelerini anlamalarına yardımcı olmak. (2) Bireylerin kendilerine, fiziksel-sosyal çevrelerine karşı olumlu tutum geliştirmek. (3) Bireylerin sahip olduğu bu bilgi ve değerleri eyleme dönüştürebilmelerine yardımcı olmak (Doğanay, 2007, s.256). Sosyal Bilgiler dersinin bireye sağladığı faydalar ise aşağıdaki gibidir.

- ✓ Bireyi geliştirecek yaşantılara imkân vererek, bireyin kendini tanımasına yardımcı olur.
- ✓ İnsan ilişkilerini anlamak için gerekli olan kavram ve genellemelerin oluşturulup geliştirilmesini sağlar.
- ✓ Bireyin ekonomik yeterlilik düşüncesine ulaşmasına yardım eder.
- ✓ Bireyin içinde bulunduğu toplumun değerleri, tutumları gibi duyuşsal özellikleri ve davranışları kazandırarak vatandaşlık bilincinin oluşmasını sağlar (Şirin, 2012, s.21).

Yenilenen Sosyal Bilgiler Programında dersin genel özellikleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Düşünmeye, soru sormaya ve görüş alış verişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu olarak yetişmesini amaçlar.
6. Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak, öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.
12. Her öğrenciye ulaşabilmek için, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır (MEB, 2013, s.10).

1. Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Temel Beceriler

Eğitim programında, öğrenciler tarafından kazanılması hedeflenen bazı beceriler bulunmaktadır. Beceriler anlayışı ile öğrencilerin sadece bilmeleri değil, yapabilmeleri de istenmiştir. Benzer bir şekilde Sosyal Bilgiler programına da yansıyan bu anlayışta, bilgiyi edinmeden çok, bilgiyi kullanma öne çıkmaktadır (Doğan Çeken, 2006, s.83). Bütün derslerin hedeflediği beceriler olduğu gibi, Sosyal Bilgiler dersinde de öğrencilerin kazanmasının istendiği on beş beceri

bulunmaktadır. Bu beceriler genel beceriler ve Sosyal Bilgiler dersi becerileri olarak ikiye ayrılır. Bunlar Tablo 2'de ifade edilmiştir.

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Dersinde Öngörülen Beceriler

Genel Beceriler	Sosyal Bilgiler Dersi Becerileri
Yaratıcı Düşünme	Mekân Algılama
Araştırma ve Problem Çözme	Gözlem
Karar Verme	Zaman ve Kronolojiyi Algılama
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	Değişim ve Sürekliliği Algılama
Girişimcilik ve İletişim	Sosyal Katılım ve Empati
Türkçeyi Doğru Kullanmak	

MEB, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara 2013, s.11

2.Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Temel Kavramlar

Sosyal Bilgiler dersi tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji ve hukuk gibi sosyal bilimlerin harmanlanması ile ilköğretim seviyesinde öğrencilere verilen sarmal program dâhilinde ve geniş alan disiplinine dayanan bir yapıya sahip beşeri bir derstir (Doğan Çeken, 2006, s.84).

Sosyal Bilgilerin beşeri bir ders olması, bu derste öğrenciler tarafından kazanılması istenen kavramların da beşeri özellikleri yansıtmasına neden olmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde verilmesi istenen kavramlara, programın ayrı bir ögesi olarak yer verilmiştir. Programda kullanılan kavramlar, beşinci ve altıncı sınıflar için giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeylerinde verilmiştir (MEB, 2013, s.51).

a) 5. Sınıf Giriş Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar

Bağımsızlık, barış, bildirge (beyanname), birinci elden kaynak, doğal kaynaklar, enerji, gelir ve gider, girişimci, göç, grup, haberleşme, hoşgörü, ihracat, ikinci elden kaynak, iletişim, israf, işsizlik, ithalat, kaşif, kentleşme, keşif, kıta, laiklik, medya, millet, milli kültür, nüfus, olgu, ortak miras, özgürlük, rol, saltanat, savaş, seçim, sosyal etkileşim, sosyal örgüt, şehirleşme, teşkilat, ticaret, tören, turizm, ücret, vakıf, vatan, verimlilik, yasama, yatırım, yüzyıl (MEB, 2013, s.51).

b) 5. Sınıf Gelişme Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar

Anayasa, benzerlik ve farklılık, bilim, birey, bölge, cumhuriyet, çevre kirliliği, dağıtım, dayanışma, değer, değişim ve süreklilik, demokrasi, devlet, dil, din, duygu,

düşünce, egemenlik, ekonomi, ekonomik faaliyet, emek, etkin yurttaş, gelenek, güç, iklim, iş bölümü, kamu, kamuoyu, kanıt, katılım kaynak, kimlik, kronoloji, kurum, kültür, kültürel öge, liderlik, meslek, milli egemenlik, nedensellik, pazar, sanat, sivil toplum kuruluşu, sorumluluk, sözleşme, tasarruf, teknoloji, temel hak ve özgürlükler, tüketim, ulaşım, üretim, ürün, yasa, yerleşme, yönetim, yurttaşlık (MEB, 2013, s.51).

c) 5. Sınıf Pekiştirme Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar

Afet, aile, akrabalık, beşeri ortam, bütçe, çevre, davranış, doğal ortam, giyim, hava durumu, hava olayı, istek ve ihtiyaçlar, para, yer ve yön (MEB, 2013, s.51).

d) 6. Sınıf Giriş Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar

Genelleme, görüş, kişilik, medya, sosyal bilim, ekvator, okyanus, uygarlık, kutup, çağ, fetih, gaza, kut, milat, uygarlık, varsayım, küresel sorun, etkileşim, laiklik, meşrutiyet, monarşi, özgürlük, oligarşi, yürütme, teokrasi, siyasi güç, küresel sorun, sosyal bilim (MEB, 2013, s.45-216).

e) 6. Sınıf Gelişme Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar

Birey, kaynak, kurum, olgu, rol, sözleşme, sorumluluk, bölge, coğrafi konum, harita, ölçek, kıta, yüzyıl, gelenek, göç, kronoloji, kültür, kültürel öge, milli kültür, sanat, savaş, vatan, tören, doğal kaynaklar, girişimci, israf, turizm, ticaret, ulaşım, kurum işsizlik, tasarruf, vergi, pazar, yatırım, ihracat, ithalat, nüfus, sanat, akrabalık, sivil toplum kuruluşu, sorumluluk, şehirleşme, gelenek, hoşgörü, bağımsızlık, bildirge (beyanname), millet, grup, saltanat, seçim, sözleşme, yasama, milli egemenlik, barış, bilim, buluş, kanıt ve ticaret (MEB, 2013, s.45-216).

f) 6. Sınıf Pekiştirme Düzeyinde Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar

Aile, çevre, dil, düşünce, hak, beşeri ortam, doğal ortam, yerleşme, iklim, yön, devlet, yönetim, dayanışma, değer, ekonomi, ekonomik faaliyet, emek, tüketim, meslek, üretim, ürün, bütçe, dil, din, çevre, çevre kirliliği, afet, anayasa, cumhuriyet, demokrasi, egemenlik, kamuoyu, vatandaş, yargı, yönetim, düşünce, dayanışma, teknoloji, telif ve patent, tüketim (MEB, 2013, s.45-216).

3.Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Alanları

Yeni Sosyal Bilgiler programın öğrenme alanları; genel bir çerçeve içerisinde birbiri ile ilişkili beceri, konu, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapılardır (Doğan Çeken, 2006, s.91).

Sosyal Bilgiler programında öğrenme alanları, bir ya da birden fazla akademik disiplini içerebilmektedir. Bu disiplinler; hukuk, sosyoloji, psikoloji, vatandaşlık bilgisi, antropoloji, tarih, coğrafya, ekonomidir. Sosyal Bilgiler ders programında yerine göre; disiplinler arası, çok disiplinli ve tek disiplinli yaklaşımların üçü de kullanılabilir (Keskin, 2002, s.14). Sosyal Bilgiler programı dokuz öğrenme alanından oluşmaktadır.

- Birey ve Toplum
- Kültür ve Miras
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler
- Üretim Dağıtım ve Tüketim
- Zaman, Süreklilik ve Değişim
- Bilim, Teknoloji ve Toplum
- Güç, Yönetim ve Toplum
- Küresel Bağlantılar
- Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler (MEB, 2013, s. 39-50)

Bu öğrenme alanları birbiri ile ilişki içerisinde bir yapıya sahip olduğu gibi sarmal programlamanın neticesinde farklı bir şekilde ilerleyen sınıflarda tekrar edilebilmektedir. Çünkü sarmal programlama yaklaşımı içeriğin doğrusal bir sıra izlemediği, daha önce öğrenilmiş konuların yeri geldikçe tekrar edildiği, bu tekrarların ise konuyu sadece hatırlatmaktan çok, konunun kapsamını genişlettiği bir yaklaşımdır (Demirel, 2007, s.127). İçerik esnektir ve her konu kendi içerisindeki diğer konular ile ardışık bir şekilde yer almaktadır.

4.Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler

Ortaokul öğrencilerinde istenen değer ve davranışların kazandırılması, ilköğretimin genel amaçları doğrultusunda belirlenmiş ders programları yoluyla gerçekleşmektedir. Sosyal Bilgiler programında ise gerek bireyin toplumsal yönüyle alakalı değerler, gerekse bireyin kendi kişiliği ile alakalı değerler yer almaktadır. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler dersi değerler eğitimi için önemlidir. Çünkü sosyal değerler, Sosyal Bilimlerden oluşan Sosyal Bilgilerin kapsamındadır (Çetin Balcı, 2009, s.39).

Tablo 3: Ortaokul 5.Sınıfta Verilecek Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanları	Üniteler	Değerler
Birey ve Toplum	Haklarımı Öğreniyorum	Sorumluluk
Kültür ve Miras	Adım Adım Türkiye	Estetik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bölgemizi Tanıyalım	Doğal çevreye duyarlılık
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ürettiklerimiz	Çalışkanlık
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Gerçekleşen Düşler	Akademik dürüstlük
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Toplum İçin Çalışanlar	Dayanışma
Güç, Yönetim ve Toplum	Bir Ülke, Bir Bayrak	Adil olma, bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı
Küresel Bağlantılar	Hepimizin Dünyası	Tarihsel mirasa duyarlılık

MEB, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara 2013, s. 39-50

Sosyal Bilgiler Programı 5. sınıflarda verilecek değerlerin öğrenme alanlarına ve konulara göre dağılımı Tablo 3'de yer almaktadır. 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarının her birinde yer alan ve konulara göre “doğrudan verilecek değerler” yukarıdaki gibidir.

Tablo 4: Ortaokul 6. Sınıfta Verilecek Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanları	Üniteler	Değerler
Birey ve Toplum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Bilimsellik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yeryüzünde Yaşam	Doğal Çevreye Duyarlılık
Kültür ve Miras 1-2	İpek Yolunda Türkler	Kültürel Mirasa Duyarlılık
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ülkemizin Kaynakları	Sorumluluk
Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	Yardımseverlik
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Elektronik Yüzyıl	Çalışkanlık
Güç, Yönetim ve Toplum	Demokrasinin Serüveni	Hak ve Özgürlüklere Saygı

MEB, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara 2013, s. 45- 216

Yukarıdaki tabloda ise 6. Sınıf öğrencilerine verilmesi hedeflenen değerlerin, öğrenme alanlarına ve ünitelere göre dağılımı gösterilmiştir. "Birey ve Toplum" öğrenme alanı içerisinde yer alan "Sosyal Bilgiler Öğreniyorum" ünitesinde 'bilimsellik değeri' verilmesi hedeflenirken, "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında yer alan "Elektronik Yüzyıl" ünitesinde de 'çalışkanlık' değerinin verilmesi istenmektedir.

Yedi ünite içerisine yerleştirilmiş olan yedi değer bulunmaktadır. 5. sınıflarda "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler" öğrenme alanına yer verilirken bu alan 6. sınıf öğrenme alanı içerisinde bulunmamaktadır. 6. sınıf öğrenme alanları içerisine de "Kültür ve Miras" öğrenme alanı iki defa yer almaktadır.

Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programında, önceki programlardan farklı olarak değerlere açıkça vurgu yapılmıştır. Hazırlanan yeni program çerçevesince Sosyal Bilgiler dersinde saygı, vatanseverlik, etik, hoşgörü, barış, dürüstlük, bilimsellik ve adil olma doğrudan verilecek değerler olarak ifade edilmiştir (Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010, s.54-55).

"Doğal çevreye duyarlılık", "kültürel mirasa duyarlılık", "hak ve özgürlüklere saygı" ve "farklılıklara saygı" değerleri programın değerleri olarak belirlenmemiş ama ünitelerle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca "aile birliğine önem verme", "bağımsızlık", "dayanışma", "duyarlılık", "hoşgörü", "misafirperverlik", "özgürlük", "sağlıklı olmaya önem verme", "saygı", "sevgi" ve "temizlik" gibi programda yer alan değerler ise ünitelerde yer bulmamıştır. Bu durum bir tutarsızlık olarak nitelendirilmektedir (Şen, 2007, s.29).

"Duygu ve düşüncelere saygı", "Türk büyüklerine saygı", "doğa sevgisi", "doğal çevreye duyarlılık", "akademik dürüstlük", "bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı", "tarihsel mirasa duyarlılık" programda belirtilen yirmi değer arasında yer almamaktadır. Bu değerlerin "saygı", "sevgi", "dürüstlük" ve "duyarlılık" değerlerinin alt değerleri olduğu ifade edilmektedir. Diğer yandan "sevgi", "saygı", "dürüstlük", "duyarlılık", "barış" ve "özgürlük" değerleri programda yer almasına rağmen, öğrenme alanları ile ilişkilendirilmemiştir (Şen, 2007, s.27).

C.Değerler

Değer kavramı ilk kez 1918'de Znaniecki tarafından kullanılmıştır. Latince kökenli olan kavram; "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamına gelen "valere" kökünden türetilmiştir (Fırat, 2007, s.59; Tahiroğlu, 2011, s.39). Genellikle "benimsenen, özenilen, önemsenen, üstün tutulan şey" veya "insan için önem taşıyan; insan için geçerli olan" anlamlarına gelmektedir (Gülfidan Aktürk, 2012, s.14). Esasen değer kavramını ifade edecek genel kabul gören bir tanımdan

bahsedilememektedir (Güngör, Ekşi ve Arıca, 2012, s.1273). Bunun nedeni değerlerin sübjektif bir nitelik taşıması, objektif bir temele dayanmamasıdır (Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi, 2007, 1224).

Değerler konusu sosyoloji ve felsefe gibi sosyal bilimlerin ilgi alanlarına girmektedir. Ayrıca eğitimciler de değerlerin ne olduğunu sorgulamışlardır (Emek, 2010, s.15). Genel olarak değerler, insanla ve insan yaşamıyla ilgili birçok disiplinin ilgi alanına girmektedir (Yazar, 2010, s.8). Felsefenin, psikolojinin, sosyolojinin ve eğitim bilimlerinin üzerinde durduğu birçok konunun başında gelmektedir (Turan ve Aktan, 2008, s.228).

Sosyolojik açıdan değer, "kişiye ve gruba yararlı, istenilen ve beğenilen şey" olarak tanımlanmaktadır. Felsefi olarak ise, "öznenen bağımsız" ya da "onu kuran bir özne" sayesinde vardır. Bu özne bir birey olabileceği gibi, bir toplum da olabilir (Keskin, 2008, s.5). Başka bir ifadeyle felsefeye göre değer; birey ya da toplum için nelerin istenen amaç, nelerin bu amaca ulaştıran araç olduğunu tanımlayan soyut bir kavram olarak görülmektedir (Koruklu ve Aktamış, 2012, s.1291). Psikolojik açıdan değerler, "kişiliğin oluşumunda yer alan" ve "gelişimsel süreçler yoluyla kazanılan" bireylerin davranışsal tercihleri olarak tanımlanır. Antropologlar, geleneksel bir bakış açısıyla, değerleri örgütün özü olarak görmektedirler (Fırat, 2007, s.59). Eğitim açısından bakıldığında ise, "toplumun inançlarını yansıtan önemli bir araç" olarak nitelendirilmektedir. Çünkü eğitim, değerlere ilişkin inançların ifade biçimidir (Koruklu ve Aktamış, 2012, s.1291).

Değerlerin tanımı, oluşumu ve işlevi bilim dalları ve bilim adamlarına göre değiştiği gibi, felsefi akımlara göre de değişiklik gösterir. Mesela idealizme göre mutlak olup değiştirilemez ve evrenseldir. Realizme göre, gerçeğin yapısı ile biçimlenir. Natüralizme göre, insanların çevreyle etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Pragmatizme göre değer, insanın çevresindeki olgu ve olaylara gösterdiği tepkilerden kaynaklanmaktadır. Varoluşcular değeri, kişilerin tercihleri ile ortaya çıktığını savunmaktadır (Ergün, 2010, s.76-83). Değer kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımlara yer verilmiştir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Değerler; genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009, s.108). Bireylerin amaçlarını,

tercihlerini, tutumlarını ve davranışlarını belirlemede ölçüt olarak kullandıkları düşüncelerdir (Erden, 2005, s.89). Duyuşsal alan içerisinde yer alan düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgulardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s.71). Arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum-ötesi hedeflerdir (Yiğittir ve Öcalan, 2010, s.408). Bir kimsenin değişik durumlarda gösterdiği, sürekli davranışlarına yön veren köklü inançlardır (Akbaş, 2004, s.33). Değerler bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesini oluştururlar (Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi, 2007, 1224). Schwartz ve Bilsky değerleri, evrensel insan gereksinimlerinin bilişsel yansımaları olarak tanımlamışlardır (Güngör, Ekşi ve Arıca, 2012, s.1273). Kant ise değerleri, öznenin tabiatının nesnelere zorla kabul ettirdiği bir zorunluluktan doğduğunu ifade etmiştir (Özensel, 2003, s.218). N. Hartmann, değerlerin kendi başlarına zaten var olduğunu, bunları insanın keşfettiğini, yani anlamlandırdığını ileri sürmüştür (Özensel, 2003, s.218). Yani insanlar keşfetseler de keşfetmeseler de değerler vardır.

Değerler insan davranışlarının değerlendirilmesinde kullandığımız standartlardır (Merey, Kuş ve Karatekin, 2012, s.1613). Bu standartlar, insanların davranışlarını yönlendirmede hayatlarının şekillenmesinde etkili olan öğelerdir (Aladağ, 2009, s.10). Rahts, Simon ve Harmine göre değerler, toplum tarafından onaylanan, bireyler tarafından benimsenen, özgürce ve sonuçları bilinerek seçilen, diğer değerlerle tutarlı biçimde bağlı olan ve onlara uygun hareket edilen bir yapı sergilemektedir (Çengelci, 2010, s.2). İnsanların içinde buldukları durumları, eylemleri, nesnelere ve diğer insanları değerlendirmede ve yargılamada benimsedikleri örüntülerdir (Ergün, 2013, s.1). Davranışlara kaynaklık eden ve onları da yargılamaya yarayan anlayışlardır (Tahiroğlu, 2011, s.40). Bu yargılama bireyin kendi davranışları olabileceği gibi, bir başkasının davranışları da olabilir.

Değerlere ait tanımlamaları kendi içinde ikiye ayırabiliriz. Bunlardan birincisi değerlerin insanla ve onun kişiliğiyle alakalı boyutudur. İkincisi ise değerlerin toplumun bir kontrol mekanizması ve bireyin sosyalleşmesinde bir materyal olarak kullanılmasından dolayı toplumla alakalı boyutudur. Değerlerin, araştırmacılara hem birey hem de grup düzeyinde bilgi sağlayan önemli bir kavram olması da söz konusu

ayrımın nedenlerinden biri olarak sayılabilir (Devrani Korkmaz, 2010, s.50). Değerler ister bireysel olarak, isterse toplumsal olarak nitelendirilsin, insanların yaşamlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedirler (Dilmaç, 1999, s.24). Değerlerin ne olduklarını açıklamaya ilişkin yapılan tanımlamalara ait özellikler şu şekilde özetlenebilir;

- ✓ Farklı bilim alanlarına göre farklı anlamları çağrıştırmaması,
- ✓ Öznel ve soyut özellikleri içermesi,
- ✓ Sosyal, psikolojik, estetik ve ahlaki boyutlarının olması,
- ✓ Her insan ya da toplumda bulunması,
- ✓ Bireyin ve toplumun davranışlarının yönünü belirlemede etkin olması,
- ✓ Bilmekten ziyade benimseme ve adanma üzerine temellenmesi
- ✓ Kalıtsal olmayıp sonradan kazanılması,
- ✓ Varlık ya da olaylara dönük olması ve onları değerlendirmede bir ölçüt işlevi görmesi (Yeşil ve Aydın 2007, s.70).

Değerler kendi içerisinde duygu, düşünce ve davranış olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Dilmaç Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008, s.69). Yani insanlar bir nesneye karşı güzel hislerle bakabilirler, o nesne hakkında fikir sahibi olabilirler ve ona karşı herhangi bir davranışta bulunabilirler. Örneğin; bir insanın elmayı sevmesi duygu, elmanın ne olduğu, türleri ve nasıl yetiştirildiği konusunda bilgi sahibi olması düşünce, o elmayı almak için harekete geçmesi ise davranış boyutunu oluşturur. Buna göre değerler, aktif hale gelerek davranışa neden olan ve davranışı yönlendiren değişkenlerdir (Devrani Korkmaz, 2010, s.52). Bu durum değerlerin insan için bir motor, bir lokomotif işlevine sahip olduğunun göstergesidir. Bireyin içsel olarak hareket etmesini sağlamaktadır.

Bireylerin değerleri nasıl edindikleri üç ayrı kuramla izah edilmektedir. Bunlardan birincisi klasik koşullanma, ikincisi edimsel koşullanma, üçüncü ise sosyal öğrenme kuramıdır (Sarı, 2005, s.77). Eğer değerler iki uyarıcı eşleşmesi sonucunda meydana çıkıyorsa klasik koşullanma yoluyla oluşmaktadır. Birey bir davranışta bulunuyorsa ve davranışın sonucuna göre değer oluşuyorsa edimsel koşullanma ile oluşmaktadır. Birey model alma ve taklit etme gibi gözlem yoluyla

değeri öğreniyor, toplumun verdiği onaya göre de değeri alıyor ya da değerden vazgeçiyorsa sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde izah edilmektedir.

İnsanların sahip olduğu değerler onların yaşam tarzlarını, hayata bakış açılarını ve karakterlerini belirler. İnsanlar inançları ve idealleri doğrultusunda değerlerine sahip çıkarlar (Baydar, 2009, s.2). Değerler diğer duygu, tutum ve tavırlarda olduğu gibi, öğrenme sonucunda oluşur ve insan davranışlarına rehberlik ederler (Akbaş, 2004, s.32). Buna göre değerler hem bireyi hem de toplumu konu almaktadır. Yukarıdaki açıklamalar bize, değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan da toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını göstermektedir (Dilmaç, 1999, s.11).

Değerler karşısında tamamen tarafsız olmak imkânsızdır. İnsanlar bir değere pozitif yönde taraf olmasa da, negatif yönde veya olumsuz yönde onun karşısında durmaktadır. Yani değerler içerisinde objektif hiç bir kriter söz konusu değildir. Bir nesneye objektif açıdan bakılabiliyorsa değer kategorilerinden sayılmaması gerekir. (Duverger, 2006, s.44). Ayrıca değerler birbiri ile doğrudan veya dolaylı olarak bağlantılıdır. Değerler birbirini destekleyip büyütür, geliştirir hatta birbirinin zayıflamasını engeller (Keskin ve Keskin, 2009, s.72).

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki; değerler bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve yararını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ya da inançlardır (Deveci ve Selanik Ay, 2009, s.168). Şimdiye kadar yapılan tanımlamalar ve açıklamalar dikkate alınarak değerlerin temel bazı özellikleri aşağıya yazılmıştır;

- ✓ İnanışlar içeren ve dolayısıyla da alışkanlıklar taşıyan olgulardır.
- ✓ Genelde ilgi gösterilen, arzu edilen şeylerdir.
- ✓ Her alanla ilgilidirler, alanların kendine özgü değerleri vardır.
- ✓ Farklı kaynak ve içeriklere sahip olsalar da, bir biçimde sosyaldirler.
- ✓ Beşerî olayları belirleyicilik işlevine sahiptirler.
- ✓ Fertlerin yapıp ettiklerini rasyonelleştirip, içselleştirmelerine imkân verirler (Şen, 2007, s.7).

a) Değerlerin Bireysel Yönü

Değerler, kişinin inançlarını, duygu ve heyecanlarını etkilemekle kalmayıp, tercih ve davranışlarını etkileyerek insan hayatında önemli bir yer kazanan yol göstericilerdir (Öztürk Samur, 2011, s.14). Değerler; neyin, hangi ve nasıl davranışın iyi, güzel, doğru ve kutsal; neyin, hangi ve nasıl davranışın da böyle olmadığına dair inanç ve kabullerimizdir (Tokdemir, 2007, s.13). Değerler ile insanlar arasındaki ilişki karşılıklıdır; değerler insanları, insanlar değerleri yaşatır (Aydın, 2003, s.125). Birey değerleri etkiler ve değerlerden etkilenir. Ayrıca sadece bireyler değerlerin etkisinde değildir. Bireyler değerlerin etkisinde olduğu gibi değerler de bireylerin etkisinde kalmaktadır.

Kişinin sahip olduğu değerler, bir şeyin iyi ya da kötü olduğunun kararlaştırılmasında, bireyin davranışlarının değerlendirilmesinde bir standart niteliği taşır (Sarı, 2007, s.43). İnsanlar tercihte bulunurken onun karar vermesini sağlayan bazı özellikler vardır. Bu özelliklerden biri de bireylerin sahip olduğu değerlerdir.

Bu iyi, şu kötü gibi kararların verilebilmesi için, değerlerden yararlanır. Bireyin iç âleminde yaşadığı iyi-kötü veya güzel-çirkin çekişmesi ve bunun sonucunda bir karar vermesi onun değerleri ile ilgilidir. Bu da değerlerin karar verme sürecinde en çok kullanılan araçlar olmasını sağlamıştır. Aynı zamanda karar verecek birey için başvuruda bulunulacak ve karar verme sürecini kolaylaştıracak faktörlerdir (Şahin Fırat ve Açıkgöz, 2012, s.423). Yalnız, değerler neyi yapmamız gerektiğini kesin olarak söylemezler, ancak yapılacak olan doğru şeyler için bize rehberlik ederler (Akbaba Altun, 2003, s.8).

Halstead ve Taylor'a göre değerler; bireylerin objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi, kötü, arzu edilen, istenmeyen gibi yargılarımızı oluşturan standartlarımızı ve prensiplerimizi ifade eder (Yazıcı, 2006, s.501). Bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarında birer ölçüt birer mihenk taşı olarak ortaya çıkarlar. Değerler, bireylerin karar alma aşamasındaki tercihlerini ve yargılama sürecindeki kanılarını oluştururken kullandıkları birer yol göstericisidir. Dolayısıyla değerleri bireylerin karar vermesine yardımcı olan ve bu süreci etkileyen yönlendiriciler olarak nitelendirmek mümkündür.

Değerler öznedir; aynı objenin değeri, kişiden kişiye değişir (İşcan, 2007, s.13). İnsanlar doğada bulunan varlıkların hepsine karşı, tepkide bulunmazlar.

Her davranış insanlar gözünde değerli değildir. Doğadaki varlıkların bir kısmı diğerine göre "daha" değerlidir (Duverger, 2006, s.43). Bireyler nesne ve olaylarla etkileşim haline girdikleri zaman değerler anlam kazanırlar. Bireyin ilişki kurduğu varlığa ve onun karşısında kendisine yüklediği anlam, bir bakıma kişinin değerlerini oluşturur (Kılıç, 2012, s.1593). Değerler, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlardır (Akbaş, 2004, s.44). Yani değerler, bireylerin bir ojenin ne olduğuna ilişkin sahip oldukları fikirlere ve ona ilişkin inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir ve inanç niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla içi içe geçerler (Kurtde Fidan, 2009, s.2).

Değerlerin önem derecesi, bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bundan dolayı bireylerin göstermiş oldukları tutum ve davranışlarda farklılıklar meydana gelmektedir (Şahin Fırat ve Açıköz, 2012, s.423). Değerlerin bireylerde tamamen var olduğu veya tamamen olmadığı söylenememektedir. Örneğin, bireyde saygı değeri hiç yoktur veya tamamen vardır denilemez. Değerlerin mutlak varlığından veya yokluğundan söz edemesek de, değerler arasında derecelendirmeye gidebiliriz. Hatta değerler; bireyin, var olan seçeneklerden birini diğerlerinden üstün tutması olarak tanımlanmaktadır (Tunca, 2012, s.2). Örnek olarak Eskimolar'ın misafirperverlik ve sadakat anlayışlarına bakabiliriz. Bir Eskimo, evine gelen misafire birçok ikramda bulunur hatta eşini ona sunar. Öyle ki; misafir ev sahibinin teklifini kabul etmezse, ev sahibi kırılır. Bu örnekten yola çıkarak Eskimolarda sadakat değerinin olmadığından bahsedemeyiz. Diğer durumlarda birey eşini her şeyden sakınır ama misafirlilik durumu veya misafirperverlik değeri sadakat değerinden daha önemlidir (Yazıcı, 2006, s.505).

Bu durum değerlerin taşıdıkları anlama göre kendi aralarında öncelik–sonralık şeklinde sıralanmasından kaynaklanmaktadır. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur (Kurtde Fidan, 2009, s.3). Bu sıralanma değerlerin mahiyetine göre olabileceği gibi, insanların değerlere yükledikleri anlam ve önem derecesine göre de olabilmektedir (Yiğittir, 2010, s.209). Hatta bireylerin değerlere verdikleri önem derecesindeki farklılıklar bireyleri, grupları ve kültürleri birbirinden farklı kılar (Devrani Korkmaz, 2010, s.51). Bu da

insanların tercihlerinin farklı olmasına neden olur. Tercihlerimizin farklı olması gibi, tercihlerin ifade ettiği anlamlar da farklılık gösterir. Bunun nedeni değerlerdir. Çünkü değerler, özel bir davranış tarzına veya karşıt bir duruma karşılık, kişisel ve sosyal tercihlerin durumlarını gösteren inançlardır (Öztürk Samur, 2011, s.9).

Bireysel değerler sisteminin gelişmiş ve diğer değerlerle bütünleşmiş, örtüşmüş haline "değerler örüntüsü" denir. İnsan-insan, insan-toplum, insan-örgüt, insan-doğa ilişkilerinin davranış biçimlerini belirleyen değerler sistemidir (Kılıç, 2012, s.1593). Değerler birbiriyle sürekli etkileşim içinde bulunur ve böylece dirik bir değer örüntüsü oluştururlar (Dönmez ve Cömert, 2007, s.31). Ayrıca bireyin sahip olduğu tüm değerler "değerler sistemi" içerisinde önem sıralamalarına göre düzenlenmektedir. Birey, bu önem sırasına göre hareket etmektedir.

Değerler sisteminin merkezinde, temel bir değer vardır. Bu temel değer merkezde yer alarak çekirdek görevini görür. Diğer değerler, o çekirdek değer etrafında bireyin vermiş olduğu öneme göre sıralanır. Değerler tek başlarına değil, birlikte var olurlar. Aynı zamanda önem sırasına göre aşamalı sınıflandırma oluştururlar (Baydar, 2009, s.19). Çekirdek ya da temel değer ise, bir insanın değer sıralamasında birinci veya en üst sıraya koyduğu yaşama dair tüm sorularını cevaplamada referans kabul ettiği değerdir (Kaymakcan ve Meydan, 2011, s.29).

Kişilerde var olan tutum, inanç ve değerler sistemi değişmeye oldukça dirençli olmakla beraber; geçirilen değişik yaşantılar inanç ve değerler sisteminde değişikliklere yol açabilir. Yeni bir değer sisteme katıldığında, her bir değer önceliklerine göre yeniden sıralanır. Yani yeni bir değer kişi tarafından kazanılması ve bunun değerler sistemine dâhil edilmesi nedeniyle değerler sistemi sabit kalmamaktadır (Kabadayı ve Aladağ, 2010, s.880). Dolayısıyla değerlerin tamamen durağan olduğundan, ya da sürekli değişiklik gösterdiğinden kesin olarak söz edilemez. Esasen değerler, bireysel veya toplumsal değişime imkân verecek kadar değişken, bireylerin kişilik yapısını ve toplumsal kimliği yansıtacak kadar sabittirler.

Bireyin yaşantısı arttıkça ve değiştikçe, değerleri de değişmektedir (Can, 2008, s.5). Birey yeni bir durumla karşılaştığında, değerlerinde bir değişme olması beklenmektedir. Hatta farklı yaşantılar, farklı değerlerin oluşumuna neden olmaktadır. Bu durum değerlerin doğuştan değil, sonradan kazanılmış olmasından

kaynaklanmaktadır. Değerler, doğuştan getirilen bir özellik değillerdir, yaşamın içinde geliştirilirler (Gömleksiz ve Cüro, 2011, s.99).

Bireylerin içinde buldukları olumsuz durumlarla baş edebilmelerinin yollarından biri de sahip oldukları değerlerdir (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009, s.11). Değerler sayesinde birey yaşama uyum sağladığı gibi, hayatta karşılaştığı zorluklarla baş etmeyi de öğrenir. Diğer taraftan değerler ömür boyu sürecek bağlılıklarımızı üretir, hatta nasıl ölmemiz gerektiğini bile söyleyebilir (Sarı, 2005, 76). Kişiler değerleri için özveride bulunur, dövüşür ve hatta ölürler (Toprak, 2010, s.38).

Değerler bireylerin mesleki yaşamlarını etkiler. Değerler, bireyin seçeceği mesleğin niteliğini, dolayısıyla da yaşam felsefesini belirler (Dilmaç ve Ekşi, 2012, s.66). Hatta meslek seçimleri konusunda ve mesleklerden doyum alma hususunda bireyleri yönlendirir. Çünkü farkında olmasak da yaptığımız birçok tercihin altında sahip olduğumuz değerler yatmaktadır. Nasıl ve nerede yaşayacağımız, neleri sevip nelerden nefret edeceğimiz, hangi meslekle uğraşacağımız, hatta kiminle evleneceğimiz bile sahip olduğumuz değerlerin kontrolü altındadır.

b) Değerlerin Toplumsal Yönü

Değerler sadece bireylerle ilgili değildir. Aynı zamanda grupların davranışlarını etkileyen, bireylerin gruba uyum sağlamasını kolaylaştıran bu şekilde toplumu ayakta tutan ve dinamikleştiren unsurlardır (Şahin ve Ersoy, 2012, s.1536). Krech'e göre değerler, kişisel olmaktan çok toplumların ortak malıdır (Aydın, 2003, s.122). Hatta bir toplumun yapısını, o topluma ait değerler oluşturur. Toplumun sahip olduğu değerler kişiye bağlı olmayıp, kişinin üstündedir (Şen, 2007, s.7). Diğer noktadan değerler, toplumsal bütünlüğün ayrılmaz bir ögesini oluşturur (Dilmaç Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008, s.71).

Değerler görelidir, aynı çağda toplumdan topluma ve aynı toplumda çağdan çağa değişiklik gösterebilir (İşcan, 2007, s.13). Eşzamanlı olarak var olan iki farklı toplumun bireyleri, aralarındaki kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklardan dolayı farklı değer yargılarına sahip olacakları öngörülebilir (Özensel, 2003, s.236). Bu durum, değerler arasında üstünlük ve öncelik ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Bu üstünlük ve öncelik ilişkisi toplumdan topluma değiştiği gibi (Yiğittir ve Öcalan,

2010, s.409) bireyden bireye değişebilmektedir. Hatta dönemden döneme de farklılıklar göstermektedir (Duverger, 2006, s.44).

Değerler, toplumu oluşturan bireyleri bir arada tutan en önemli etkenlerdir (Gömlüksiz ve Cüro, 2011, s.98). Toplum içerisinde fertlerin birbirileri ile uyumlu yaşamlarını sağlamaktadır. Bu sayede toplumlar yüzyıllarca birlikte dağılmadan yaşayabilmekte ve değerlerini yaşatabilmektedirler. Çünkü değerler, toplumsal bütünselliğin bir öğesidir (Yazar, 2010, s.10). Burada dikkat çeken iki nokta vardır. Birincisi bireyin toplumun değerleri ile tutarlı davranmasıdır. Bu, bireyin topluma uyumunu sağlar. Diğer bir nokta ise bireyin kendi değerleri arasında uyumun oluşmasıdır (Can, 2008, s.5). Değerler arasında üst düzeyde bir uyumun oluşması, kişinin çevreye uyumunun ön şartlarından biridir. Ayrıca bu durum bireyin tutarlı davranışlar sergilemesinin de temelini oluşturur (Güngör, Ekşi ve Arıcak, 2012, s.1273).

Değer, her Şey gibi değişir bir yapıya sahiptir (Coşkun Keskin, 2012, s.17). Bu değişiklik, ani ve hızlı olamaz. O kadar yavaştır ki, insanlar bu durumun farkına varamazlar. Değerlerde meydana gelen değişiklikler, zamanla ortaya çıkan ihtiyaçların giderilmesinden kaynaklanır. Bu değer değişimleri geleneksel ve modern toplumlarda farklılık göstermektedir. Modern toplumlarda modern değerlerden post-modern değerlere geçiş görölürken, gelişmekte olan toplumlarda ise esas olarak geleneksel değer sisteminin değişmesi olarak tanımlanabilir (Özmete, 1997, s.11). Tablo 6'da geleneksel toplum yapısından çağdaş toplum yapısına geçerken yaşanan ekonomik ve sosyal değişimlerin değerlere nasıl aksettiği görölmektedir. Örneğin geleneksel toplumda birey çalışmak için yaşarken, çağdaş toplumlarda yaşamak için çalışır.

Tablo 5: Değişen Değer Sistemleri

Geleneksel Değerler	Çağdaş Değerler
Fedakârlık	Bireyin Kendi ile Bütünleşme Etiği
Yüksek Yaşam Standardı	Daha Yüksek Yaşam Kalitesi
Geleneksel Cinsiyet Rollerini	Cinsiyet Rollerinin Belirginliğini Kaybetmesi
Başarının Herkes Tarafından Kabul Edilen Tanımı	Başarının Bireysel Tanımı
Geleneksel Aile Yaşamı	Alternatif Aile Yaşam Biçimi
Kurumlara Güven	Kendine Güven
Çalışmak İçin Yaşamak	Yaşamak İçin Çalışmak
Bireyleri Kahramanlaştırma	Fikirlerin Benimsenmesi
Genişleme Politikası	Çoğulculuk
Vatanseverlik	Daha Az Ulusçuluk
Endüstriyel Gelişme	Bilgi ve Hizmet Çağının Gelişmesi
Teknolojiyi Kabul Etme	Teknolojiye Uyum Sağlama

Emine Özmete, *Değerlerin Yaşam Kalitesi Üzerindeki Rolü (Tokat Örneği)*, 1997, s. 11

Bireylerinki gibi, toplumların da bir "değerler sistemi" vardır. Bir toplumun değerler sistemi, o toplumun deneyimlerinin birikimidir (Hoşgörür, 2010, s.151). Bireylerinin toplumsal yaşamda dikkat etmesi gereken değer sistemlerini önemlerine göre, hukuk sistemi, din, gelenek, görenek, töre ve adettir (Akbaş, 2004, s.49). Değerler sistemi içerisinde yaşanan bir sıkıntı, küçük bir çatışma bireyin psikolojisini bozmakta, toplumla uyumunu zora sokmakta ve sosyal problemlerin baş göstermesine neden olmaktadır. Hatta kişi, kimi zaman değer sistemindeki artan çatışmadan dolayı bir şeyleri yapamaz hale gelmekte ve etkisizleşmektedir (Dönmez ve Cömert, 2007, s.31).

Beil'e (2003) göre bireyler toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlış ayırt ederek kendi ahlak ilkeleri doğrultusunda bir ölçüt edinmeyi öğrenirler (Yazar, 2010, s.9). Bir toplumdaki iyinin ve kötünün belirlenmesi, ideal düşünme ve davranma yollarının tamamı değerler tarafından oluşturulur (Özensel, 2003, s.219). Yani, bireyin iyi olarak bildiği veya kötü olarak nitelendirdiği kendi iyisi veya kötüsü değildir. Toplumun birey üzerinde sahip olduğu yönlendirici işlemlerin bir sonucudur. Toplumun sahip olduğu iyi-kötü anlayışı da, değerler sayesinde oluşur. Değerler, bir kültüre mensup üyelerin,

istenilen veya istenilmeyenin, iyi veya kötünün, güzel veya çirkinin ne olduğunu belirlemeye yönelik olarak kullandıkları standartlardır. Bu standartlar topluma mensup bütün bireyler tarafından aynen kabul edilmektedir (Sarı, 2007, s.43).

Değerler, kültürden bağımsız olarak düşünülemez. Kültür ise paylaşılan değerler, simgeler, ideolojiler, inançlar ve yaşantıların bütünüdür (Akbaba Altun, 2003, s.8). Kültür, un taneciklerini bir arada tutan maya gibidir. Bu maya toplumun mayasıdır. Toplumunu oluşturan bireylerin bir arada durup bütünleşebilmesi için kültür mayası şarttır. Bu maya içerisinde önemli bir fonksiyona sahip olan değerler, bireylerin tutunacakları kulplar ve toplumsal yapıyı ayakta tutan direk vazifesini görürler (Onatır, 2008, s.62). Bu direklerin yıkılması toplumun parçalanmasına, hatta yok olmasına bile yol açabilir. Değerlerin toplumsal özelliklerini özetleyecek olursak değerler;

- ✓ Grubun veya toplumun üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılmış ve kabul edilmişlerdir.
- ✓ Değerlerin toplumun genel refahını koruduklarına ve toplumun ihtiyaçlarını karşıladıklarına inanılır.
- ✓ Değerler birçok insan tarafından onaylandıklarından ve anlamaya dayandıklarından dolayı soyut olarak insan zihninde yer etmiş kavramlardır
- ✓ Toplumsal değerleri kabul eden üyeler, yüksek değerler için fedakârlıkta bulunmaya, dövüşmeye ve hatta ölmeye razıdırlar (Akbaş, 2004, s.51).

1.Değerlerin Özellikleri

Bu başlık altında değerler konusunda araştırma yapan araştırmacıların değerlerin özellikleri konusundaki fikirlerine yer verilecektir.

Değerlerin başlıca özellikleri; (1) bireyin gösterdiği hem olumlu, hem de olumsuz davranışları açıklayan bir yapıya sahip olması, (2) insanların günlük yaşantılarında neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu etkileyen bir yapısı olması, (3) bireyin örgütsel yaşantısını kapsayacak şekilde, hayatının her aşamasında tüm durumlarda alacağı tavırların bir değere dayanması şeklinde sıralanabilir (Yılmaz, 2009, s.110).

Değerler her şeyden önce insani özelliklerdir (Yeşil ve Aydın, 2007, s.67).
Rokeach'e göre değerlerin özellikleri inanç, tercih ve standarttır (İşcan, 2007, s.16).

- ✓ Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- ✓ Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- ✓ Sadece bilinci değil, duyguları ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- ✓ Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- ✓ Değerler, normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımaktadır. Değer, normu da içerir (Bilgili, 2006, s.42; Bulut, 2011, s.31).

Schwartz ve Bilsky, çeşitli kuramcılarının üzerinde uzlaştıkları özelliklerden yola çıkarak değerleri şöyle betimlemişlerdir:

- ✓ Değerler, inançlardır. Ancak, tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- ✓ Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidirler.
- ✓ Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkârlık değeri, işte ya da okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.
- ✓ Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
- ✓ Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur (Toprak, 2010, s.38; Devrani Korkmaz, 2010, s.54).

Şen (2007, s.9) birçok araştırmacıdan yararlanarak değerlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır. Buna göre değerler;

- ✓ Birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen özelliktedirler.
- ✓ Değerlerdeki köklü değişiklikler, toplumsal değişimlere yol açabilmektedir.
- ✓ Birbirinden bağımsız düşünülemez.
- ✓ Durağan değildir, değişkendir. Bu değişim birdenbire değil, zamanla oluşmaktadır.

- ✓ Kalıtımsal değildir, bir sonraki kuşağa sosyal rollerle aktarılır.
- ✓ Aileden, yakın çevreden, yazılı ve görsel materyallerden taklit ya da model alma yolu ile öğrenilir.
- ✓ Değerler arasında bir üstünlük ve öncelik ilişkisi vardır.
- ✓ Her toplumun değerleri kendine özgüdür.
- ✓ Değerlerin ortaya çıkmasında sosyal onay önemlidir.

2.Değerlerin İşlevleri

Değerlerin işlevlerini çok çeşitli başlıklar altında toplamak mümkündür. Değerler bireylerin yaşama biçimlerinde ve alışkanlıklarında etkili olan toplumsal davranış kalıplarıdır (Özkan, 2006, s.244). İnsan davranışlarını etkilemekte, toplumsal ilişkileri düzenlemekte ve toplumun kalkınmasını sağlamaktadır (Akbaş, 2009, s.404).

Değerler, toplumu ayakta tutan dinamiklerdir (Tahiroğlu, 2011, s.55). Toplumun devamlılığı, insanların değerlerine sahip çıkmasına bağlıdır. Toplumların tarih sayfalarında kaybolmadan yüzyıllarca yaşaması değerlerine verdiği önemin derecesine göredir.

İşcan (2007, s.28) çalışmasında değerlerin üç işlevi olduğundan bahsetmiştir. Bilgi veya kendini gerçekleştirme işlevi, ego koruyucu işlevi, düzeltici/ayarlayıcı işlevidir. Değerlerin bir diğer işlevi, insanın aklını olumlu yönde, iyilikler yönünde kullanmasını sağlamasıdır (Keskin, 2008, s.5). Gökçe'ye göre ise değerlerin işlevi şu şekildedir.

- ✓ Sosyal değer, temel seçici oryantasyonun standardıdır. Yani bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütüdür. Sosyal eylemde bulunan bir kişinin, sosyal olarak kabullenebilen olgu ve istekleri için temel referans noktasıdır.
- ✓ Değerler, kültürel olarak şekillendirilmiştir ve aynı zamanda kültür üzerinde de yönlendiricidirler.
- ✓ Değerler, insanlarla özdeşleşmiştir. Yani sosyalleşme sürecinde değerler, kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Değerler, kişinin şahsiyetinin bir parçası olarak görülmektedir.

- ✓ Değerler, sosyal bir boyuta sahiptirler. Yani değerler; hem zihinsel, hem de duygusaldırlar (Şen, 2007, s13).

Yeşil ve Aydın (2007, s.67)'a göre ise değerlerin birey ya da toplum açısından önemli bir işlevi, ona bir bakış açısı vermesi, varlığı ve bulunduğu yer hakkında onu bilinçlendirmesidir. Çevresindeki olgu ve olaylara anlam vermede, önem atfetmede, kıymet biçmede, kendine konum belirlemede birey ve toplumu yönlendiren, eline ölçütler sunan özellikler, sahip olduğu değerler bütününden başka bir şey değildir. Değerlerin işlevleri konusunda açıklama getiren diğer bir araştırmacı ise, Ficher'dir. Ficher'e göre değerlerin sahip olduğu işlevler ise aşağıdaki gibidir;

- ✓ Kişilerin ve grupların sosyal bakımdan yargılanmalarına, birer araç olarak kullanılır. Bireyin çevresindekilerin gözündeki yerini gösterir.
- ✓ Değerler, toplumdaki ideal düşünce ve davranışlara işaret ederler.
- ✓ Kişilerin sosyal rollerini seçmesine ve gerçekleştirmesine rehberlik eder.
- ✓ Değerler, sosyal kontrol ve toplumsal baskının araçlarıdır.
- ✓ Değerler, toplumsal dayanışma araçlarıdır (Özensel, 2003, s.232).

İnsanlar ve toplumlar değerlere sahip oldukları gibi, değerlerin bir bütünlük oluşturduğu değerler sistemi olarak ifade edilen bir örüntüye de sahiptirler. Değerlerin insan ve toplum üzerinde ayrı ayrı işlevleri bulunduğu gibi, değerler sisteminin de işlevleri bulunmaktadır. Bireylerin hayat tarzlarını, neyi sevip ve neden hoşlanmamalarını belirleyen değerlerin işlevini Yazıcı aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

- ✓ Bireye amaç ve yön tayin eder.
- ✓ Bireysel ve toplumsal faaliyetlerin esaslarını ve genel yönünü belirler.
- ✓ Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olur.
- ✓ Bireyin başkalarından ne beklemesi gerektiğini ve kendisinden ne beklendiğini bilmesini sağlar.
- ✓ Bireyin doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmeyen, ahlâkî ve ahlâkî olmayı ayırt etmesini sağlar (Yazıcı, 2006, s.505).

3.Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler konusunda farklı sınıflandırmalar vardır. Değerler; bireysel değerler ve iş değerleri, amaç ve araç değerler, milli ve manevi değerler, ulusal ve evrensel değerler gibi farklı şekillerde sınıflandırılabilir (Acat ve Aslan, 2012, s.1462; Can, 2008, s.6). Değerlerin tasnifi konusunda Nelson, Spranger, Rokeach ve Schwartz gibi araştırmacıların çalışmaları ön plana çıkmaktadır (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009, s.11).

Değerleri sınıflandırmadan önce değerler konusunda araştırma yapan bir kişi, değerleri sınıflandırırken neleri kıstas olarak alacaktır? Bu konuda üç farklı görüş bulunmaktadır. Bu görüşler, değerlerin kaynak noktaları dikkate alınarak oluşturulmuştur.

- ✓ Değerler "zorlayıcılık" değerlerine göre sınıflandırılabilir. Değerlerin insanlar üzerinde oluşturduğu baskı ve insanları etkileme gücü dikkate alınır.
- ✓ Sosyal değerler, "süreklilik gösteren ortaklaşa işlevler" temelinde düzenlenebilir. Değerlerin toplum ve bireyin hayatında edindiği işleve bakılır.
- ✓ Diğer bir anlayışta ise değerlerin "kurumsal olarak" ne ifade ettiğine bakılır (Özensel, 2003, s.229).

a) Spranger Değer Sınıflandırması

Spranger, değerlerin sınıflandırılmasında ilklerden biri olmuş ve daha sonra yapılan çalışmalara öncülük etmiştir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s.72; Toprak, 2010, s.40). En iyi bilinen sınıflandırmalardan birisidir (İşcan, 2007, s.22). Spanger, insanları hakim olan değere göre şahsiyet tiplerine ayırmaya çalışmış ve herkesin altı temel değer tipinden birine girebileceğini söylemiştir (Tahiroğlu, 2011, s.51). Bunlar; bilimsel, ekonomik, estetik, politik, sosyal ve dini değerlerdir (Sancak, 2011, s.11; Can, 2008, 7; Toprak, 2010, s.40; Bolat, 2011, s.50).

- ✓ Bilimsel Değer: Gerçeği araştırmaya, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici ve entelektüeldir.

- ✓ Ekonomik Değer: Parasal amaçları ve ona ulaşan araçları kapsar. Yararlı ve pratik olan önemlidir.
- ✓ Estetik Değer: Üst düzeyde biçim ve uyuma önem verirler. Her şeyi simetri, zarafet ve uygunluk açısından değerlendirirler.
- ✓ Sosyal Değer: Toplumsal ve bireysel ilişkileri kapsar. Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer, insan sevgisidir.
- ✓ Politik Değer: Güç, yetkinlik, liderlik gibi kuvvet kavramıyla ilgili değerleri kapsar. Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır.
- ✓ Dini Değer: Dünya ve evren hakkındaki genel inançlara dair değerleri kapsar. Bu kişiler mistik konulara ve yaşantılara ilgi duyarlar. Din uğruna dünyevi hazlardan uzak olmak şarttır (Fırat, 2007, s.65; Ergün, 2013, s.16).

Yukarıdaki değer grupları esas alınarak yapılan bir araştırma; sanatçıların estetik, tıp öğrencilerinin bilimsel, din adamlarının dini, iş idaresi öğrencilerinin ise ekonomik değerlerinin en yüksek puanları aldıkları görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular, sınıflamanın doğruluğu konusunda kanıt olarak yorumlanmıştır (Akbaş, 2004, s.56).

b) M. Rokeach'ın Değer Sınıflaması

Değerler konusunda araştırma yapan M. Rokeach'e göre, değerler süreklilik ve görecelilik özelliklerine sahiptir. M. Rokeach değerlerin, sosyal davranış olarak adlandırılan hemen hemen tüm davranış türlerinin belirleyicisi olduğunu belirtmiştir (Öztürk Samur, 2011, s.23). Rokeach, bütün dünyadaki insanların 36 benzer ana değeri paylaştıklarını ileri sürmekte, bu değerlerin kişilere göre değiştiğini ifade etmektedir (Keskin, 2008, s.9). Sosyal psikoloji alanında etkili olan kuramsal yaklaşımlardan biri, Rokeach Değerler Kuramıdır (Şahin Fırat ve Açıkgöz, 2012, s.423). Rokeach değerleri iki ana başlıkta toplamış, her bir başlık altında da on sekiz değere yer vermiştir (Turan ve Aktan, 2008, s.230). Rokeach değerleri, *amaç değerler* ve *araç değerler* olarak açıklamıştır (Yiğittir, 2010, s.209;Fırat, 2007, s.65).

Amaç değerler, bireylerin ulaşmak istedikleri, hayatın amacını belirleyen değerlerdir. Bu değerler yaşamın temel amacıyla ilgilidir (Fırat, 2007, s.65). Araç değerler ise, hedefe ulaşmada bireye yardımcı olan ve onu yönlendiren değerlerdir (Atmaca, 2011, s.7). Amaç değerler, kişisel ve sosyal değerler olarak ifade edilebilir

(Devrani Korkmaz, 2010, s.53) . Araç değerler ise ahlaki değerler ve yeterlik değerleri olarak ikiye ayrılır (Akbaş, 2004, s.57).

Amaç değerlere örnek olarak; eşitlik, aile güvenliği, öz saygı, sosyal itibar (Öğretici, 2011, s.8), mutluluk, rahat yaşam, dünya barışı (İşcan, 2007, s.23), güzellikler dünyası, başarılı olma, iç huzur, sosyal kabul, zevk, bilgelik, dini olgunluk, gerçek dostluk, özgürlük, ulusal güvenlik (Tunca, 2012, s.10) ve erdem (Yazıcı, 2006, s.502) verilebilir. Özgürlük, özdisiplin, kendini kontrol etme, cesaret, dürüstlük, entelektüellik, hırslılık, itaatkârlık, mantıklılık, neşelilik, sevecenlik, temizlik, yardımseverlik (Tunca, 2012, s.10), gerçekçilik, tutku (Yazıcı, 2006, s.502), geniş görüşlülük, bağışlayıcılık, temizlik (Baloğlu ve Balgamış, 2005, s.22), nezaket, sorumluluk ise araç değerlerdir (Öğretici, 2011, s.8).

Rokeach, araç değerleri, ahlaki ve yeterlilik olmak üzere ikiye ayırmıştır (Özmete, 1997, s.8). Ahlaki değerler yaşamın amacıyla olmaktan çok, davranış biçimleriyle bağlantılıdır. Yeterlilik değerleri ise sosyal olmaktan ziyade bireyseldir. Dürüstlük, nezaket sahibi olma, kibarlık, ve sözünde durma ahlaki değerlere örnek olarak verilebilir.

Ahlaki değerler kişiler arası ilişkilerle ilgilidir ve bunlar zedelendiklerinde vicdan azabına ve utanmaya neden olurlar (Şahin Fırat ve Açıkgöz, 2012, s.423). Ahlaki değerlerin yaptırımları manevi ve genel olarak da içseldir. Bunlar çoğunlukla bireyin kendine karşı uyguladığı yaptırımlardır. Rokeach'a göre ahlaki değerler ayrı bir değer grubu değildir (Dilmaç, 1999, s.25). Rokeach, kişisel değerleri 18 tane amaç, 18 tane araç değer olmak üzere iki alt başlıkta belirtmiştir.

Tablo 6: Rokeach'a Göre Amaç ve Araç Değerler

Amaç Değerler	Araç Değerler
Rahat bir hayat	Hırslı/tutkulu /ihtiraslı olmak
Heyecan verici yaşam (heyecanlı bir hayat)	Açık fikirli (geniş görüşlü) olmak
Bir şeyler başarma hissi	Yetenekli / ehil olmak
Barış içinde bir dünya	Neşeli olmak
Güzel bir dünya (güzellikler dünyası)	Temiz olmak
Eşitlik	Cesur olmak
Aile güvenliği	Affedici/bağışlayıcı olmak
Özgürlük (bağımsızlık, serbest seçim)	Yardımsaver olmak
Mutluluk	Dürüst olmak
İçsel ahenk / huzur	Hayal gücü kuvvetli olmak
Olgun aşk	Bağımsız olmak
Ulusal güvenlik (milli güvenlik)	Mantıklı olmak
Zevk, haz	Aydın-münevver olmak
Kurtuluş	Sevgi dolu/sevecen olmak
Kendine saygı	İtaatkâr olmak
Sosyal itibar	Kibar olmak
Gerçek dostluk	Sorumlu (güvenilir) olmak
Bilgelik-akıllılık	Kendini kontrol edebilmek

Tülay Devrani Korkmaz, "Kişisel Değerlerin kuramsal Yapısı ve Pazarlamadaki Uygulamaları", Osmangazi Üniversitesi (İİBF), 2010, 5 (1) 49- 70, s.53

Amaç değerler kendine saygı, zevk ve başarılı olma gibi kişisel değerler olabileceği gibi; barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik ve özgürlük gibi toplum merkezli de olabilir. Diğer yandan araç değerler dürüst ve sevecen gibi kişiler arası ilişkileri düzenleyen ahlaki değerler olabileceği gibi; bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan yapıcı, mantıklı ve entelektüel gibi yeterlilik değerleri de olabilir (Akbaş, 2004, s.58). Amaç ve araç değerler arasında birebir karşılık yoktur. Tek bir davranış biçimi, birçok farklı amaç değere ulaşmak için bir araç olabileceği gibi; çeşitli davranış biçimleri tek bir amaç değere ulaşmak için birer araç değer de olabilir (Devrani Korkmaz, 2010, s.53).

c) *Schwartz Değerler Sınıflandırması*

Schwartz değeri, "sosyal bir olayda yer alan kimselerin davranışlarını seçmelerinde, insanları, olayları ve davranışları değerlendirmelerinde ve tavırları açıklamalarında onlara rehberlik eden istenilir kavram" olarak tanımlar (Öztürk Samur, 2011, s.24).

Schwartz ve Bilsky, yaptıkları çalışmalarda insanın evrensel gereksinimlerinin teorik bir analizine dayanan, değerlerin farklı türleri ile ilgili kapsamlı bir tipoloji ortaya koymuşlardır (İşcan, 2007, s.23). İnsanın evrensel gereksinimlerini temele alarak, değerlerin evrensel yapısına yönelik değer türlerine ilişkin en kapsamlı sınıflamalardan birini oluşturmuşlardır (Tunca, 2012, s.7; Bolat, 2011, s.55).

Schwartz'e göre, bireylerin değerlerini birbirlerinden ayıran en önemli özellik, içerdikleri güdüsel amaçlardır. Schwartz, belirlediği 56 değere ilişkin 10 güdü tipi belirlemiş, farklı kültürlerin spesifik değerlerinin bunlardan birinin içerisinde yer alacağını iddia etmiştir (Şener ve Hazer, 2007, s.3-4; Bolat, 2011, s.55). Bunların varlığını kanıtlamak için, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 54 ülkede büyük çoğunluğu öğretmenler ve üniversite öğrencilerinin oluşturduğu 44,000 kişi üzerinde çalışma yapmıştır (Bolat, 2011, s.55). Bunlar; güç, başarı, yaşamdan haz duyma, uyarım, özyönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenliktir (Bulut, 2011, s.33; Can, 2008, s.8).

Schwartz değerlerin oluşumunda ve gelişiminde üç temel faktörün etkili olduğu düşüncesindedir. Bunlar; bireyin biyolojik yönü, sosyal yönü ve aidiyet duygusundan kaynaklanan toplumsal yönüdür.

- ✓ Biyolojik bir organizma olarak, insanın sahip olduğu ihtiyaçları,
- ✓ Sosyal bir varlık olarak, insanın diğer insanlarla münasebetlerini düzenli ve dengeli bir biçimde yürütme ihtiyacı,
- ✓ Aidiyet duygusuna sahip bir varlık olarak, insanın kendi toplumunun refahını gözetme ihtiyacı (Kaymakcan ve Meydan, 2012, 1577).

Bu yaklaşıma göre, değerleri kültürel ve bireysel olmak üzere iki kategoride incelemiştir. Kültürel değerler, toplumun genelinin paylaştığı, toplumsal normlara dayanan soyut fikirlerdir. Bireysel değerler ise, bireyin yaşamını yönlendirmedeki önemi açısından ele alınmaktadır (Onatır, 2008, s.67).

Bu ikisi arasındaki ayırım, bireysel değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin, kültürel değerler bakımından aynı özellikleri göstermeme olasılığından kaynaklanmaktadır (Şahin Fırat ve Açıkgöz, 2012, s.423).

Schwartz'ın değerlere ilişkin sınıflaması, “yeniliğe açıklık / muhafazakârlık” ve “kendini aşma / kendini zenginleştirme” olmak üzere iki ana boyuta ayrılmaktadır. Bu iki ana boyut, 10 farklı değer türünün dinamik ilişkisini belirler. Her ana boyut içindeki iki alt boyut ise, değerlerin birbiriyle uyumlu ve birbirini destekleyen uyumlu yapısı ile birbiriyle çatışan ve çelişen yapısını ifade ederler (Tunca, 2012, s.8). Örneğin hazcılık değerine fazla önem veren bireyin aynı zamanda iyilikseverlik değerini de önemsemesi beklenmemektedir. Çünkü hazcılık değer ile şahsi zevk kişisel eğlenceleri isteyen kendi duygularını tatmin uğruna birçok şeyi feda eden bir insan, aynı zamanda ilişki içerisinde olduğu bütün insanların mutlu olması ve onların yaşayacağı huzur için kendini sınırlandırması beklenemez. Yani hazcılık ve iyilikseverlik değerleri birbirine zıttır. Bu duruma yine uyma ve uyarılım, güç ve evrensellik örnek verilebilir. Bu değerlerin birbirleri ile çelişmesi gayet doğaldır.

Tablo 7: Schwartz'ın Değer Kuramına Göre Uyumlu Değer Alanları

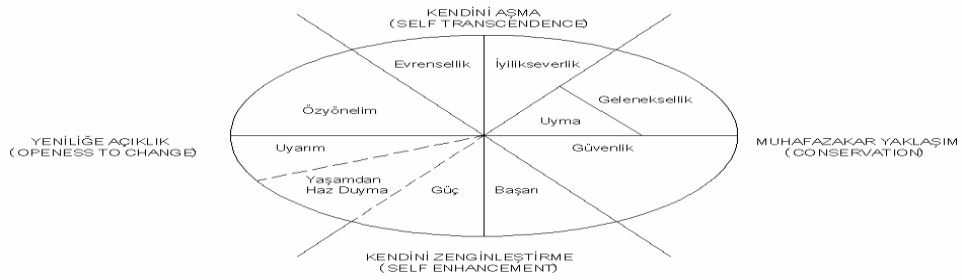
Değer Tipleri	Benzer Güdüsel Alanları
Güç-Başarı	Sosyal üstünlük ve saygıyı vurgularlar
Başarı-Hazcılık	Kişinin kendisine düşkünlüğüyle ilgilendir.
Hazcılık-Uyarılım	Duygusal olarak uyarılma isteği gerektirir.
Uyarılım-Özyönelim	Yeniliğe açıklık ve hakimiyet için içsel motivasyonu kapsar.
Özyönelim-Evrenselcilik	Kişinin kendi yargılarına olan güvenini açıklar.
Evrenselcilik-İyilikseverlik	Başkalarının gelişimi ve kişisel ilgilerin aşılması ile ilgilendir.
İyilikseverlik –Uyma	Kişisel istekleri sınırlamayı ve alçakgönüllü olmayı vurgular.
Uyma-Güvenlik	İlişkilerdeki sıralama ve uyumun korunmasını vurgular.
Güvenlik-Güç	İlişki ve kaynakların kontrolündeki belirsizliğin oluşturduğu tehditten kaçınmayı ya da üstesinden gelmeyi vurgular

Tülay Devrani Korkmaz, "Kişisel Değerlerin Kuramsal Yapısı ve Pazarlamadaki Uygulamaları", *Osmangazi Üniversitesi (İİBF)*, 2010, 5 (1) 49- 70, s.55

Aşağıdaki şekilde Schwartz'ın Değer Kuramında yer alan 10 temel güdü arasındaki yapısal ilişkiyi göstermek mümkündür. Bu şekil güdülerin birbirleriyle ve bütün ile olan ilişkilerini, bunun yanı sıra güdüler arasındaki uyum ve çelişkiyi

göstermektedir. Buna göre, dairenin çeperi üzerinde bir birinin yakınında olan güdülerin birbiriyle uyumlu; karşısında yer alan güdülerin ise, birbirleriyle çelişkili olduğu vurgulanmaktadır. Herhangi bir güdünün çemberin üzerinde bulunduğu noktadan iki tarafa doğru ne kadar uzaklaşırsa, aralarındaki çelişkinin o kadar artacağı varsayılmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2012, s.1578; Fırat ve Açıköz, 2012; s.424).

Şekil: 1 Schwartz'ın Değer Kuramındaki 10 Temel Güdü Arasındaki Yapısal İlişki



Fırat ve Açıköz, "Bazı Değişkenler Açısından Öğrencilerin Değerleri", *HÜEFD*, 2012, S. 423

Schwartz değerlere yönelik 10 temel güdüyü bireysel, ortak ve karma değerler olarak sınıflamıştır (Devrani Korkmaz, 2010, s.54). Karma değer hem bireysel hem ortak çıkarları yansıtmaktadır. Güç ve başarı bireysel çıkarları; çemberde bunların karşısında yer alan iyilikseverlik ve geleneksellik ise ortak çıkarları yansıtmaktadır. Bu iki grup arasında kalanlar ise, karma değerleri oluşturmaktadır. Karma grupta yer alan geleneksellik, iyilikseverlik ve güvenlik hem bireysel hem de ortaklaşa değer alanlarının sınırları içerisine girmektedir.

Schwartz değer kuramında iki boyuttan bahsetmektedir. Bunlardan birincisini, "Yeniliğe açıklık" / "muhafazakâr yaklaşım" olarak adlandırmıştır. "Yeniliğe açıklık" ucu, özyönelim ve uyarım ile ilgili olup, bireylerin duygusal ve düşünsel özellikleriyle ilgili değerlerden oluşmaktadır. "Muhafazakâr yaklaşım" ise; güvenlik, uyma ve geleneksellik ile ilişkilidir. İkinci boyut ise, "Kendini aşma" / "kendini zenginleştirme" olarak ifade edilmektedir. "Kendini aşma" evrensellik ve iyilikseverliği kapsar. Bireyin, bütün insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarından vazgeçmesine olanak sağlar. "Kendini zenginleştirme" ise, gücü ve

başarıyı kapsar. "Kendini zenginleştirme" grubundaki değerler, bireyin başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarlarını ön planda tutmasına neden olmaktadır (İşcan, 2007, s.25). Schwartz, değerler kuramındaki temel kavramları şu şekilde açıklamaktadır:

- ✓ Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücüne ve prestij sahibi olmaktır. Kaynaklar; etkileşim ve gruptur. Örnek özellikler; otorite sahibi olmak, toplumdaki konumunu koruyabilmek ve insanlar tarafından benimsenmek...
- ✓ Başarı: Kişisel başarı ve yönelimi oluşturmaktadır. Bu başarı rekabete dayalıdır. Kaynaklar; etkileşim ve gruptur. Örnek özellikler; başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak ve zeki olmak...
- ✓ Hazcılık: Bireysel zevke ve hazza dayanan ben merkezli duygusal tatmindir. Kaynak organizmadır. Örnek özellikler; keyif, yaşamdan zevk almak...
- ✓ Uyarılım: Heyecan, yenilik arayışı, bireylerin risk alma ve maceraya atılma konusunda cesaretlendirilmesidir. Kaynak organizmadır. Örnek özellikler; cesaret, dinamizm ve yeniliklere açık bir hayat yaşamak...
- ✓ Özyönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık, davranış seçme ve keşfetmedir. Kaynaklar; organizma ve etkileşimdir. Örnek özellikler; özgür olmak, bağımsız olmak, kendi amaçlarını seçebilmek ve kendisine saygısı olmak...
- ✓ Evrenselcilik: Anlayış, hoşgörü, insanların ve doğanın iyiliğini istemektir. Kaynaklar; organizma ve gruptur. Örnek özellikler; açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adaleti gözetmek, eşitlikten yana olmak, barış istemek, doğa ve sanat güzellikleriyle dolu bir dünyaya sahip olmak.
- ✓ İyilikseverlik: Kişinin yakın çevresindekilerin iyiliğini gözetmek ve iletişimde bulunduğu insanların huzurunu sağlamak için çalışmak. Kaynaklar; organizma, etkileşim ve gruptur. Örnekler özellikler; yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sorumluluk sahibi olmak.

- ✓ Geleneksellik: Geleneksel inançlara veya bir dine inanmayı sağlayan düşüncelere ve adetlere saygı göstermek ve onları kabul etmek. Kaynak guruptur. Örnekler özellikler; mütevazı olmak, yaşamın getirdiklerini kabullenmek, içten ve samimi bir biçimde dine ve inançlara bağlı olmak, dindar olmak.
- ✓ Uyuma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek eylemlerin sınırlandırılması, bireyin başkalarının beklentilerine kendi rızasıyla bağlı olmasıdır. Kaynaklar; etkileşim ve gruptur. Örnek özellikler; nezaket, kurallara uymak, kendini disiplin altına almak, itaatkâr olmak.
- ✓ Güvenlik: Toplumsal ilişkilerin, huzurun, düzenin sağlanması ve emniyettir. Kaynaklar; organizma, etkileşim ve gruptur. Örnek özellikler; aile güvenliğine ve ulusal güvenliğe sahip olmak, toplumsal düzenin devamlılığını istemek (Bolat, 2011, s.56; Kaymakcan ve Meydan, 2012, 1578; İşcan, 2007, s.26; Baydar, 2009, s.20).

d) Allport, Vernon ve Lindzey'in Değerler Sınıflandırması

Allport ve arkadaşları değerlere ilişkin ortaya koydukları kuramlarında, Spranger'ın sınıflamasını esas almışlardır (Yeşil ve Aydın, 2007, s.69). Spranger'den sonra Allport ve arkadaşları mevcut çalışmaları geliştirmiş, onların çalışmasından sonra değerleri altı gruba ayırmak genel kabul görmüştür (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s.72).

Spranger'ın yapmış olduğu sınıflama Allport ve arkadaşları tarafından ölçeğe dönüştürülmüştür (Sezer, 2008, s.33). Allport ve arkadaşları değerleri; estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini olarak incelemişlerdir (Bolat, 2011, s.53; Tahiroğlu, 2011, s.51; Dilmaç, 2007, s.22). Esasen Allport ve arkadaşları tarafından yapılan çalışma Bilsky ve Schwartz'ın ortaya koyduğu değer türleri ile kavramsal olarak da benzerlikler gösterir (İşcan, 2007, s27; Tunca, 2012, s.8).

e) Graves'in Değerler Sınıflandırması

Graves, 1970 yılında değerleri özelliklerine göre yedi gruba ayırmıştır. Bu yedi düzey bireyselden toplumsala doğru uzanan bir kademe şeklinde ilerler. Graves'in

hazırlamış olduğu düzeyler kendi içlerinde kısmi de olsa aşamalılık gösterir. Bu bilgiler doğrultusunda Graves' in belirlediği yedi düzeyi şu şekilde açıklayabiliriz:

1. *Düzye*: Tepkisel var olma: İnsanların temel fizyolojik ihtiyaçları esastır.
2. *Düzye*: Geleneksel var olma: İnsanların var olma ihtiyaçları ön plandadır.
3. *Düzye*: Benmerkezci var olma: Başkaları üzerinde baskı kurma ve birey olma güdüsü çok yüksektir.
4. *Düzye*: Özverili var olma: Acı ve ölümden sonraki yaşam için var olma temel duygudur. Tanrının koyduğu değerlere yönelme söz konusudur.
5. *Düzye*: Materyalist var olma: Dünyanın sırlarını keşfetme ve dünyayı yönetme duygusu egemendir.
6. *Düzye*: Toplumsal var olma: İnsani değerler öne çıkar. Diğer insanlar önemli hâle gelir. Toplum bir bütün olarak değerlidir.
7. *Düzye*: Varoluş: Değer sisteminin temeli bilgiye ve evrenle ilgili gerçekliğe dayalıdır. İnsan, kendine güvenir. Hayata, bağımsızlığa ve toplumun çıkarlarına değer verir (Turan ve Aktan, 2008, s.230).

f) Nelson'un Değerler Sınıflaması

Değerler konusunda çalışma yapan ve onları sınıflandıran diğer bir kuramcı ise, Nelson'dur. Nelson değerleri; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak üçe ayırmıştır. Nelson'un sınıflamasında esas olarak değerlerin toplumun ve insanın üzerindeki etkisi ön plandadır (Yazıcı, 2006, s.501).

Bireysel Değerler: Yaptığımız seçimlerde, satın aldığımız ürünlerde ve hobilerimizde olduğu gibi, kişisel tercihlerimizle de ilişkilidir (Yazıcı, 2006, s.502; Onatır, 2008, s.62). Değerlerin bireysel yönünde güdü, karar verme, tutum, inanç, ihtiyaç gibi kavramlar ağırlık kazanmaktadır (Akbaş, 2004, s.44). Birey; arkadaşlarını, grubu veya genel sosyal değerleri dikkate almaksızın, bu değerlere göre hareket etmektedir (Keskin, 2008, s.10).

Grup Değerleri: Belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir (Onatır, 2008, s.65). Grubun koymuş olduğu kurallar ve grubun sonradan oluşturmuş olduğu değerler her şeyden önemlidir.

Sosyal Değerler: Adalet, saygı ve eşitlik gibi değerlerdir. Bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar (Yazıcı, 2006, s.502; Onatır, 2008, s.65). Toplumsal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır (Akbaş, 2004, s.44). Genel olarak toplum tarafından üzerinde anlaşmaya varılmış, halkın büyük bir kısmı tarafından paylaşılan değerlerdir.

g) Diğer Değerler Sınıflamaları

Yukarıda açıkladığımız araştırmacılar dışında da değerleri sınıflandıranlar vardır. Bunlar değerlerin farklı boyutlarına, toplum ve birey için ne ifade ettiklerine bakarak değerleri sınıflandırmışlardır. Bu sınıflamalardan kısaca bahsetmenin yararlı olacağı kanaatindeyiz.

Cohen, içsel, dışsal, ahlakî, kişisel ve bilgiye dayalı değerler şeklinde bir sınıflandırma yapmıştır (Baloğlu ve Balgamiş, 2005, s.22). **Hofstede**, değerleri evrensellik, bireysellik ve kolektiflik özellikleriyle açıklar. Ona göre değerler, bireylerin ve toplumların özelliklerini ve kültürlerini belirler (Turan ve Aktan, 2008, s.230).

Carl Rogers, değerleri işlevsel değerler, tasarlanan değerler ve objektif değerler olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır. İşlevsel değerler: Bireyin bir nesneyi diğerine tercih etmesini mümkün kılar. Tasarlanan değerler: Temsili bir nesne, ideal veya iyi olan için, kişinin tercihleridir. Objektif değerler: Gerçekte olsa bile arzu edilir olması tasarlanmaksızın, objektif olarak tercih edilen değerlerdir (Keskin, 2008, s.9).

Linkona, değerleri, ahlaki ve ahlaki olmayan olmak üzere ikiye ayırmıştır (Can, 2008, s.7; Acat ve Aslan, 2012, s.1462). Zorunluluk ve yaptırım ifade eden sözünde durmak ve çocukları iyi yetiştirmek gibi davranışlar, ahlaki değerlerdir. Ahlaki olmayan değerler ise; tercih içerirler. Bunlarda evrensel zorunluluklar yerine, içsel arzular ön plana çıkmaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s.72).

Harold Laswell ve **Abraham Kaplan** değerleri, tüm toplumlar tarafından paylaşılan bağlılık, sevgi ve arkadaşlık, saygı görme, başarıma kabiliyeti, doğruluk ve sorumluluk, bilgi ve kavrayış, memnuniyet ve huzur, zenginlik, başkaları üzerindeki etki olmak üzere sekiz sınıfa ayırmışlardır (Keskin, 2008, s.8).

Shaffer, ahlaki olgunluğa sahip insanların karakterlerini temsil eden değerleri altı boyutta sınıflandırmıştır. Bu boyutlar prensip sahibi-idealist olma, güvenilir, sadık olma, dürüst, duyarlı olma ve adil olmadır (Can, 2008, s.7).

Hodkinson, değerleri üç kategoriye ayıran bir tipoloji sunmuştur. Önem sırasına göre bu kategoriler: Transrasyonel (tip 1) değerler ilkeyi temel almıştır. Rasyonel (tip 2a) değerler, bireyin doğruyu nasıl algıladığına ve sonuçları nasıl değerlendirdiğine dayalıdır. Tip 2b rasyonel değerler, yine bireyin doğruyu nasıl algıladığına; ancak bu kez uzlaşıları değerlendirmesine dayanır. Alt rasyonel (tip 3) değerler ise, kişisel tercihlerle ya da doğru olarak algılanan şeylerle ilişkilidir (Fırat, 2007, s.68).

Güngör, değerleri estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı kategoriye ayırmıştır. Ayrıca o araştırmasında kurumların işlevleri temelinde yapılan bu sınıflamaya bir de “ahlâki değerleri” eklemiştir. (Toprak, 2010, s.40).

Filiz, içerik ve araçsal değerler olarak ikiye ayırmıştır (Dilmaç, 2007, s.23). **Kıllıoğlu**, araç ve yüksek değerler olarak ikiye ayırmıştır (Öğretici, 2011, s.7). **Ülken**, içkin, aşkın ve normatif olmak üzere üçe ayırmıştır (Tahiroğlu, 2011, s.54; Toprak, 2010, s.42). **Eren**, değerleri estetik, ahlakî, dinî, sosyal, psikolojik, politik, ekonomik ve teknik değerler olarak sekiz başlık altında incelemektedir (Baloğlu ve Balgamış, 2005, s.23).

Erden, bilimsel, insanî, etik ve ekonomik olarak, üniversite öğrencilerinde bulunması gereken değerleri dörde ayırmıştır (Erden, 2003, s.61). **Başaran**, öz, özel, seçimlik ve geçici değerler olarak dörde ayırmıştır (Başaran, 1989, s.53). **Evin** ve **Kafadar**, ulusal ve evrensel olarak ikiye ayırmıştır (Tahiroğlu, 2011, s.52).

Ercan, değerleri ulusal ve evrensel değerler olarak ikiye ayırmıştır. Ulusal değerler; millet, devlet, vatan, kahramanlık, dil, gelenek görenekler ile ulusal marş bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgelerdir. Evrensel değerler: Demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, eşitlik ve çevre duyarlılığıdır (Baydar, 2009, s.20).

D. Değerler Eğitimi

Eğitim, bireyin davranışlarında değişiklikler olması halidir. Bu değişiklikler, bireyin kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik şekilde ve belirli bir süreç içerisinde meydana gelmektedir (Taşpınar, 2006, s.1). Değerler ise, bireyin tutum ve davranışlarını belirleyen temel ölçütlerdir (Ekşi ve Katılmış, 2011, s.11). Bireyi belirli hedeflere çeşitli seçenekler içinden tercih etmeye zorlayan kararlı güdülerdir (Baydar, 2009, s.21).

Değerler ile eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. Değerlerin eğitim aracılığıyla kuşaklar arasında aktarılması, eğitimin değerler için vazgeçilmez bir unsur olmasını sağlamıştır (Özkan, 2006, s.247). Eğitimde değerlerin rolü yüzlerce yıl önceden tartışılmaya başlanmış ve değerler doğrudan veya dolaylı olarak eğitimin içinde, özellikle hazırlanan programlarla açık veya kapalı bir şekilde verilmiştir (Akbaba Altun, 2003, s.10). Çünkü eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırılmasının yanı sıra, toplumun sürekliliğini ve gelişimini sağlayacak ölçüde ve nitelikte değer üretme, var olan değerlerin dağılmasını önleme, eski ve yeni değerlerin ilişkilendirme sorumluluğunu da üstlenmektedir (Çengelci, 2010, s.1). Araştırmacılar değerlerin, eğitimin temel bir parçası olarak ele alınması gerektiğini ve değerlerin yer almadığı bir eğitimin, boş, sorumsuz ve gerçek dünyadan kopuk olacağını vurgulamaktadır (Sarı, 2007, s.43). Bundan dolayı değerler eğitimi, son yıllarda eğitim programlarında daha fazla yer almaya başlamıştır.

Her eğitim sürecinin belirli hedefleri vardır. Değerler eğitimi sürecinde ise, iki ana hedef bulunmaktadır. Bunlardan birincisi bireye, diğeri ise topluma yöneliktir. Birincisi, bütün insanların, özellikle de gençlerin daha karakterli bir hayat sürmesini ve hayatlarından memnun kalmalarını sağlamaktır. Diğeri ise, toplumun iyiliğine katkı yapmaktır (Akbaş, 2008, s.340). Bu iki ana hedefe ulaşırken, öğrencilerin gönüllü olması (Eser, 2012, s.14) ve öğrenciye hiçbir zorlamanın yapılmaması gerekmektedir (Eser, 2012, s.15).

Değerler eğitiminin önemi ve gerekliliği konusunda eğitimciler arasında fikir birlikteliği olmakla birlikte, hangi değerlerin öğretileceği konusu tartışılmaktadır. Öğrencilere nasıl bir değerler eğitimi verilmelidir? Yerel değerler mi, yoksa evrensel değerler mi ağırlıklı olarak verilmelidir? Bu konuda üç farklı yöntem söz konusudur.

- ✓ *Geleneksel yaklaşım:* Toplumda geleneksel olarak süregelen değerleri genç nesillere aktarma esasına dayanmaktadır.
- ✓ *Evrensel yaklaşım:* İnsanlığın ortak mirasına dayanan temel insanî değerlerin gençlere aktarılması gerektiğine inanmaktadır. Bu yaklaşımın savunucuları, bütün insanlığı ortak bir değerler sistemi çatısı altında toplamayı hedeflemektedir.
- ✓ *Karma yaklaşım:* Değerler eğitiminde hem küresel, hem de yerel değerlerin bir arada ve uyum içinde verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2012, s.1575).

Değerler eğitimi konusunda karşımıza çıkan bir diğer tartışma konusu ise, eğitimi yapılacak olan değerlerin kaynağı ve dayanak noktasıdır. Bir kısım eğitimciler sosyal değerleri, yani toplumun istediği değerleri savunurken; özgürlükçü ve liberal eğitimciler ise bireyin kendi değerlerini kendisinin oluşturması gerektiğini iddia etmektedirler. Liberal anlayışı benimseyen değerler eğitimi yaklaşımında; bireyin özerkliği öne çıkmaktadır. Toplumu merkeze alan yaklaşımda ise, toplumun arzu ettiği değerlerin gelecek nesillere aktarılması esastır (Altıntaş, 2012, s.33). İngiltere Yeterlilik ve Eğitim Programı Kurumu, değerlere kaynak noktası olarak birey, ilişkiler, toplum ve çevre faktörlerini esas almaktadır (Doğanay, 2007, s.262).

Değerler eğitiminin yapılmasının başlıca nedenleri, gençliğin bilinçlenmesi, toplumda asayişin sağlanması ve huzur ortamının artırılmasıdır. Temel insanî değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek sadece ailenin değil, aile ile beraber toplum ve okulun başlıca misyonları arasında yer almaktadır (Ekşi, 2003, s.80). Değerler eğitimi, sadece okul sınırları içinde öğrencinin kazanabileceği ve toplum tarafından öğrenciye aktarılacak bir yapıya sahip değildir. Değerler eğitimi; aile, okul ve toplumun işbirliği içinde çalışmasıyla başarılacak bir süreçtir.

Toplumun ve okulun görevi sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil, bireylere karakter eğitimi açısından temel insani değerleri özümsetmektir (Öztürk Samur, 2011, s.34). Bu nedenle bireyin duyuşsal yanının ve benlik algısının geliştirilmesi, önce kendini daha sonra da parçası olduğu toplumun değerlerine göre davranış sergilemesi değerler eğitiminin gerekçesi olarak algılanmıştır (Bulut, 2011, s.1).

Değer eğitimi için önemli olan bir diğer nokta ise, bu eğitimin kaç yaşından itibaren çocuklara verilmesi gerektiği sorusudur (Dilmaç, 1999, s.79). Bazı araştırmacılar, değerler eğitiminin verilmesi için çocukların belli bir yaşa gelmesi gerektiğini, zihinsel olarak soyut düşünme becerilerini kazandıktan sonra verilmesini uygun bulmuşlardır (Ergün, 2013, s.3). Esasen kişilik gelişimi büyük ölçüde 0-6 yaşlarında gerçekleşmektedir. Dolayısıyla eğitimcilere göre değerler eğitiminin bu yaşlarda verilmesi daha uygundur (Eser, 2012, s.15). Değerler eğitimi, çocuğun doğumundan başlayarak hayatının sonuna kadar devam eden bir süreç olmalıdır. Etkili bir değerler eğitimi için dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıdaki gibidir.

- ✓ Okullarda öğretilecek değerler konusunda geniş bir toplumsal ittifakın oluşması gerekir.
- ✓ Değerler eğitiminin, ailede başlayan ve bireyin yaşamının sonuna kadar devam eden bir süreç olmasından dolayı; hangi eğitim kademesinde, hangi sınıfta ve ne boyutta verileceğinin belirlenmesi gerekir.
- ✓ Basın yayın organlarının temsilcileri ile işbirliği yapılarak, çocuğun okulda öğrendiği değerler ile medyada karşılaştığı değerlerin çatışması önlenmelidir.
- ✓ Başarılı bir değerler eğitimi yapılabilmesi için okul-aile birlikteliği sağlanmalı, bu süreçte okul-aile birlikleri aktif rol üstlenmelidir. Hatta değer eğitimi sürecine seminerler, konferanslar gibi eğitsel faaliyetlerle, ailelerin de katılmaları sağlanmalıdır.
- ✓ Üniversitelerin eğitim fakültelerinde, değerler eğitimi ile ilgili dersler verilmelidir.
- ✓ Ülkemizin mevcut durumu göz önüne alınarak, değerler eğitimiyle uyumlu öğretim programları hazırlanmalıdır.
- ✓ Değerler eğitimi için uygun yaklaşımlar tespit edilmeli ve uygulanmalıdır.
- ✓ Mevcut öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili bilgilerinin geliştirilmesi için, hizmet içi eğitim faaliyetlerine önem verilmelidir.
- ✓ Değerlerin ölçülmesinde kullanılan ölçüm araçları gözden geçirilmeli ve eksiklikleri giderilmeli, şayet bunlar yoksa kültürümüze ait değerleri yansıtabilecek ölçme araçları geliştirilmelidir (Yazıcı, 2006, s.516).

Değerler eğitiminde karşımıza okul, aile ve toplum olmak üzere süreci etkileyen üç faktör çıkmaktadır. Bunlar, bireyin yetiştirilip topluma uyum sağlaması ve topluma kazandırılması için birinci derecede sorumludurlar. Çünkü eğitim ailede başlar, çevre ve okulda devam eder (Ulusoy, 2007, s.155).

1.Değerler Eğitimi Sürecinde Etkin Olan Faktörler

a) Aile

Aile, bireyin dünyaya geldiği ve ömrü boyunca irtibat halinde olduğu toplumsal kurumdur. Aynı zamanda grup özelliği taşıyan ailenin, toplum içinde önemli işlevleri vardır. Çocukların yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması bu işlevlerin başında gelir ki, bunun başka kurumlarda gerçekleşmesi pek mümkün değildir (Özensel, 2004, s.77). Diğer taraftan eğitim, sadece okullarda gerçekleşen bir süreç değildir. Ailelerin de kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesinde önemli rolü vardır. Çünkü aile, eğitim açısından okulun dışındaki en etkili çevrelerden biridir (Bektaş, 2007, s.10).

Aile, çocuk okula başlayana kadar bir nevi okul öncesi eğitim görevini üstlenmekte, çocuk ilkokula başladıktan sonra ise ona destek olmaktadır. Aile, hiçbir zaman çocuğun eğitiminden kendini soyutlayamaz (Şişman, 2002, s.47). Kişilik gelişiminin büyük bölümü 0-6 yaşlarında gerçekleşmektedir. Bu dönemin tamamına yakını ise, ailede geçmektedir (Eser, 2012, s.15). Ayrıca çocuğun hem maddi, hem manevi yönüyle yetiştirilmesi işlevi, ailenin toplum içindeki konumunu sarsılmaz kılmıştır. Çünkü aile, çocuğunu kendi değerlerine uygun olarak toplumsallaştırır ve kültürler (Başaran, 2000, s.180). Ailenin çocuğa kazandırdığı değerler, toplumun genel karakteristiğini gösterir.

Ailenin değerler eğitiminde önemli bir yerinin olmasının sebeplerinden biri çocukların değerleri öğrenmeye yaşamlarının ilk yıllarında başlamalarıdır. Bu sebepten aile, değerlerin ilk oluştuğu yer olarak görülmektedir. Aile değerlerin ilk defa oluşturulduğu bir yer olmanın ötesinde, aynı zamanda yeniden üretildiği ve uygulandığı (yani değerlerin hayat bulduğu) bir ortamdır (Aktay, 2003, s.45). Birçok alanda olduğu gibi değerler eğitimi konusunda da çocukları öncelikle karşılayan eğitim kurumu, ailedir. Eğer çocuğun aile içinde kazandığı değerler sağlam temelli

ve diğer değerler ile uyumlu ise ocuk hem okulunda hem toplumda daha uyumlu ve daha başarılı bir birey olacaktır (Gökdere ve epni, 2003, s.97)

Değerlerin temelleri ilk olarak ailede atılır. Birey, ailede kazanmış olduğu değerleri zamanla toplum içinde yaymaya başlar (Baş ve Beyhan, 2012, s.57). Bu durum ise, değerler eğitimi konusunda ailenin daha bilinçli davranmasını zorunlu hale getirmektedir. Ne var ki değerler eğitimi, ailede kısmen planlı, ama çoğunlukla plansız olarak yapılmaktadır. Bu durum değerlerin; ailelerin kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerine göre aileden aileye, yöreden yöreye değişmesine neden olmuştur (şahin ve Ersoy, 2012, s.1536).

Toplum içerisinde birçok değişimin yaşanmasına rağmen halen Türk ocukları, Türk toplumunun değerlerini öğrenmeye beşikte başlamaktadır. Çocuklar bu değerleri annesinden dinlediği ninnilerle, mnilerle; babasından dinlediği destanlarla; dedesinden, ninesinden dinlediği masallarla, hikâyelerle kazanmaktadır (şen, 2007, s.7). Bu sistem yüzyıllardır devam etmektedir. Bu durum eski Türklerden günümüze kadar bir kısım değerlerin yaşamasını sağlamıştır.

Toplumun en temel kurumu olan aile, toplumsal kurumların ve bu kurumlara ait değerlerin benimsenmesinde, yaygınlaştırılmasında, yaşatılmasında ve bir sonraki kuşağa aktarılmasında önemli roller üstlenir (Özensel, 2003, s.219; Acat ve Aslan, 2012, s.1462). İnsanlar, temel değerlerini yeni nesillere aile aracılığı ile aktarır. Birey, ilk dinî ve ahlâkî bilgi ve tutumları, bunlarla beraber adet, gelenek ve görenekleri, kısacası toplumun sahip olduğu tüm kültürel özellikleri ailesindeki fertler aracılığıyla öğrenir. Değerlerin yaşatılabilmesi için insanlara, insanların da toplumda huzur içerisinde yaşayabilmesi için değerlere ihtiyaı vardır.

İnsanlar için eğitim ailede başlar ve kişi sonradan değiştirilmesi çok güç olan bazı temel değerleri ailede kazanır (Sancak, 2011, s.1). Bu temel değerler, diğer değerlerin kazanılmasında köşe taşlarını oluşturur. Yani ğrenci ailede kazandığı değerler ile kendi kişilik değerlerini oluşturur. Daha sonra kişi yeni değerler oluşturacak ise, önceden (yani ailede) aldığı değerler ile uyumlu olup olmadığına bakar. Bu işlem ömür boyu devam eder.

Değerlerin devam etmesi için aileye ihtiyaç olduğu kadar, ailenin devam edebilmesi için de değerlere ihtiyaç vardır. Çünkü ailenin oluşturduğu ve kendi varlığı için gerekli olan bir aile değeri vardır. Ailenin varlığı ancak aile değerlerine sahip olmak ve onu korumakla mümkündür (Coşkun Keskin, 2012, s.118). Çünkü aile değeri aileyi birlik ve bütünlük içerisinde tutan, aile fertleri arasında dayanışmayı sağlayan ve aile kurumunu yüzyıllarca yaşatılmasına yardımcı olan faktördür. Değerler eğitimi açısından ailenin önemli olmasının sebepleri kısaca şöyledir;

- ✓ Çocukların, kişiliklerinin büyük ölçüde altı yaşına kadar oluşması,
- ✓ Çocukların, büyük çoğunluğu altı yaşına kadar herhangi bir eğitim kurumuna gitmemesi,
- ✓ Çocuklar yaşamlarının önemli bir kısmını aile yanında geçirmesi, (Eser, 2012, s.15).

Kadınların iş hayatına girmesi, boşanmaların artması ve parçalanmış ailelerin sayısının çoğalması, değerler eğitimi konusunda ailelerin etkisini azaltmıştır (İşcan, 2007, s.30). Ailenin eskisi kadar etkili olamamasında bir diğer etken ise, geleneksel toplum yapısından bilgi toplumu yapısına geçilmesidir. Geleneksel toplum yapısındaki aile merkezli eğitimin yerini, sanayi devrimiyle birlikte okul almış ve modern toplumun yükselen değeri olmuştur (Özkan, 2006, s.245; Eser, 2012, s.1).

b) Okul

Kültürlenme sürecinde etkili bir faktör olan okul, aileden sonra bireyin değerler kazanması noktasında en önemli etkiye sahiptir (Çubukçu, 2012, s.1513; Yeşil ve Aydın, 2007, s.78). Birey, eğitim sürecine ailede başlar ve okul bu süreci formal şekilde destekler (Gömlüksiz, Kan ve Öner, 2012, s.80). Hatta günümüzde çocuğun toplumsallaşması işlevini artık aileden çok eğitim kurumları üstlenmiştir. Çocuğun karakterinin şekillendiği yer, aileden sonra okul ve sınıftır (Turan, 2007, s.3).

Okulun ne olduğu ve işlevinin neler olduğu konusunda birçok araştırmacı çeşitli görüşler ileri sürmüşlerdir. Kimine göre okul, toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumların ortak adıdır (Erden, 2005, s.49). Kimine göre ise, eğitimi üreten ve insanlara eğitimi sunan bir kurumdur (Cerit, 2004, s.81).

Okulun eğitim üreten ve sunan bir kurum olması, okulu toplumun temel kurumlarından biri haline getirmiştir.

Toplumda var olan bütün sosyal ve kültürel kurum, olgu ve değerler bireyin eğitimini etkiler; ancak bireyin eğitiminde sorumlu olan ve bu amaçla kurulmuş olan sosyal kurum okuldur (Varış, 1994, s.9). Bu durum okulun, toplumun ve çevrenin etkisi altında kaldığını, ama aynı zamanda toplumu ve çevreyi etkilediğini gösterir. Eğitim kurumları; uğraşı, konu ve alanın özelliklerinden dolayı çevrelerini büyük ölçüde etkilerken, aynı zamanda çevrelerinden de etkilenmektedir (Yiğit, 2008, s.200). Okullar değerler eğitimi konusunda toplumdaki etkilenmekte, birey aracılığıyla da toplumu etkilemektedir. Bundan dolayı okulların çevre ile etkileşimi olumlu ve yüksek olmalıdır. Ayrıca okullar, toplum ile yakın ilişkiler kurmalıdır. Hatta okullar çevresinin eğitim merkezi olmalı ve çevresi ile bütünleşmelidir (Cerit, 2004, s.87).

Okulda verilen değerler eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için okuldaki ile ailedeki eğitimin birbiriyle tutarlı olması gerekir (Yiğit, 2008, s.200). Örneğin, okulda öğretmen öğrencilere paylaşımcı olmayı elindeki imkânları arkadaşları ile paylaşmanın bir erdem olduğunu anlatıyorsa, aile de böyle davranmalıdır. Annesi çocuğuna bir şeyler verip kimseyle paylaşmaması konusunda tembihliyse, o çocuk okulda öğretilmeye çalışılan "paylaşımcılık" değerini kazanamaz. Çünkü aile ve okul, değerler konusunda çatışma yaşamaktadır. Bunun tersi de mümkündür.

Okullar, öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlakî kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılmasını sağlamakla yükümlüdür (Ekşi, 2003, s.81). Eğitim kurumlarının en önemli görev ve işlevlerinden biri de, öğrenim çağındaki çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir (Keskin, 2008, s.2). Okullar, resmi programda açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallara doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektedir (Çubukçu, 2012, s.1515; Akbaş, 2004, s.29). Yine okullar öğrencilerin benlik algısını olumlu yönde etkilemek ve çocukların benlik algılarının gelişmesini sağlamakla yükümlüdür (Akbaş, 2004, s.29).

Değerler eğitimi için okulu önemli kılan nokta ise, okullarda öğrenciye verilecek değerlerin önceden belirlenmesi ve planlanmasıdır. Bu durum değerler eğitimi konusunda okulların ailelerin yerini almasında ve ailelerin değerler eğitimindeki eksikliğini giderilmesine bir fırsat olmuştur. Çünkü okullarda aileden daha sistemli bir değerler eğitimi yapılmaktadır (Şahin ve Ersoy, 2012, s.1536). Ayrıca ailedeki değerler eğitimi plansız ve informal bir şekilde yapılırken okullarda formal ve planlı bir şekilde yapılması (Keskin, 2008, s.3), okulun değerler eğitimi konusundaki yerini güçlendirmiştir.

Toplumlar, temel insanî değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirmek konusundaki sorumluluğunu yerine getirmesi noktasında okullardan beklenti içerisinde olmalıdır (Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010, s.52). Bireylere değerlerin öğretimi toplumun istek ve beklentileri doğrultusunda ve okullar aracılığı ile yapılmalıdır. Bu şekilde okullar, toplumun değerlerini bireylere aktarabilir.

Okullar öğrencilere bu değerleri sadece aktarmamalı; aynı zamanda bu değerleri anlamaları, özümseyip kendi doğalarının bir parçası haline getirmeleri ve bunlara göre hareket etmelerine yardımcı olmalıdır (Can, 2008, s.13; Yuvacı, 2013, s.5). Okullar, toplum değerlerini çocuğa benimseterek çocuğun hayatının merkezine bu değerlerin yerleştirilmesine yardımcı olmalıdır (Çubukçu, 2012, s.1513).

Okullar, kendi kurumsal çevrelerinde oluşturdukları değerler sistemi ile öğrencilerine destek olmalı, onların karakter gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Bunu okul müdürü, görevli öğretmenler, okulda çalışan personel ve okulun hademeleri bütünlük ruhu içerisinde yapmalıdır (Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010, s.55). Okulda bulunan ve çocuğun eğitimiyle birinci dereceden alakalı olan öğretmenler ile okul ortamının hazırlanması ve düzenlenmesi konusunda gayret gösteren ve öğrencilerin eğitimi ile doğrudan alakalı olmayan okul müdürü ve diğer personel, değerler eğitimi konusunda birlikte hareket etmeli ve davranış bakımından birbirleri ile tutarlı olmalıdır.

Okullar, bütün değerlere açık ve geliştirici olmalıdır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004, s. 51). Okulda verilecek değerler sadece bir siyasi fikrin ürünü veya iktidara göre değişen, şekil alan bir yapıda olmamalıdır. Okulda verilecek değerler tüm toplumu kapsamalı ve toplumun tamamını kucaklar nitelikte olmalıdır.

Diğer taraftan okullarda ortak bir okul kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Okul kültürü ise, eğitim çalışanlarının ve öğrencilerin birbiri ile etkileşiminden ve ilişkilerinden doğan bir dokudur (Başaran, 2000, s.196).

Okulun değerler eğitimi sürecinde iki önemli rolü ön plana çıkmaktadır. Birincisi, çocukların değerlerinin yapılandırılması ve desteklenmesidir. İkincisi ise, bu değerleri kullanmaları için öğrencilere yardımcı olunmasıdır (Baydar, 2009, s.2). Okullar, toplumsal değerlerin çağa uygun olarak yenilenmesini ya da çağın şartlarına göre geçerliliğini yitirmiş değerlerin yerine yeni değerlerin yerleştirilmesini sağlamaktadır (Özkan, 2006, s.244). Bunların yanı sıra okullar çocuk üzerinde oluşabilecek olumsuz etkileri ortadan kaldırarak onu yeniden toplumsallaşma sürecine sokabilmelidir. Yani topluma yeni katılan bireyin toplumsal değerler aracılığıyla topluma faydalı hale getirilmesini sağlamaktır (Akbaş, 2004, s.62).

Öğrenciler, ailelerinin sahip olduğu problemleri, kültürü ve değerleri okul ortamına yansıtırlar (Dönmez, 2007, s.17). Ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri, sahip oldukları inançlar, kültürler ve değerler aynı olmadığından, öğrencilerin de sahip oldukları değerlerde farklılıklar yaşadıkları gözlenmektedir. Okulun sorumluluklarından biri ise, öğrenciler arasında bulunan bu farklılıkları azaltmaktır. Ailenin öğrenciye verdiği yanlış değerleri iyileştirmek ya da tamamen değiştirmektir. Bunun yanı sıra okul, öğrencilere toplumun millî değerleri ile birlikte evrensel değerleri de kazandırmalıdır. Bu işlemin en iyi yapılacağı yer okullardır. Çünkü okullarda aileden daha sistemli bir değerler eğitimi süreci düzenlenmektedir (Şahin ve Ersoy, 2012, s.1536).

Eğitim kurumları, değerlerin kontrollü ve planlı bir şekilde oluşturulup öğrencilere kazandırıldığı, değerlerin yaşatıldığı, toplumun değerlerinin desteklendiği, çocuğun kazandığı değerlerin uygun bir şekilde yaşama geçirilip geçirilmediğinin denetlendiği bir kontrol aracıdır (Erden, 2005, s.90). Ayrıca okullar, bireylerin kişiliklerini göz önünde bulundurarak değerleri kazanmaları konusunda onları teşvik etmelidir (Miller, 2005, s.36). Okulların genel anlamda başarılı bir eğitim, özel anlamda ise başarılı bir değerler eğitimi yapabilmesi için şu özelliklere sahip olması gerekir:

- ✓ Okul, öğrencilerin ve toplumun birlikte ve eşgüdüm içerisinde çalışabileceği bir kurum olmalıdır.
- ✓ Okulun eğitim programı çevreyi ve toplumun sorunlarını tanımaya yönelik olmalıdır.
- ✓ Toplumun sorunlarını çözebilmesi için okul, öğrencilerde ve yetişkinlerde gereksinme oluşturmalıdır (Başaran, 1989, s.23).

(1) Eğitim Programları

Öğretmen, formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan (Erden, 2005, s.22), öğrencilere öğrenme ortamlarını düzenleyen ve öğrencilerin öğrenmeleri konusunda rehberlik yapan kişidir. Okulların baş aktörlerinden biri olan ve eğitim sistemlerinin en önemli unsurunu, temel dayanak noktalarını oluşturan öğretmenler (Dilaver, 1994, s13), değerler eğitimi konusunda okullarda birinci dereceden sorumlu kişilerdir. Hatta birçok ülkede öğretmenlerin önemli görevlerinden biri, temel değerlerin ve ahlak standartlarının gelecek nesillere aktarılması olarak kabul edilmektedir (Akbaş, 2004, s.60).

Öğretmenler, öğrencilerin ahlak gelişimi sürecinde aktif bir role sahiptirler. Okullarda öğrencilerin karakterlerinin oluşmasında ve ahlaklarının gelişmesinde birinci derecede sorumludurlar. İyi bir öğretmen, yeri geldiğinde, ana-babadan ve tüm başka kişilerden üstün tutulabilir (Başaran, 2000, s.204). Çünkü öğrenciyle ders içi ve ders dışı etkinliklerde sürekli beraberdirler. Dolayısıyla sınıf içinde ve sınıf dışında sorumlulukları vardır. Bu durum onları değerler eğitimi noktasında ağır bir yükümlülük altına sokmuştur. Bu sorumluluklar mesleklerinin bir gerekliliğidir.

Milson ve Ekşi (2003, s.101)'ye göre, pozitif rol modelleri olmak, müfredat çerçevesi içinde ahlâkî konularda düşünme imkanı vermek, ahlâka uygun bir sınıf iklimi oluşturmak, öğrencilere sınıf dışında hizmet programları, kulüpler ve danışmanlık yoluyla iyi karakter pratiği yapma fırsatları sağlamak öğretmenin sorumlulukları arasındadır. Yine öğretmenler, öğrencilerin arkadaşları ve çevreleri ile olan ilişkilerini, iç disipline sahip olup olmadıklarını, toplum değerlerini ölçü edinip edinmediklerini gözlemeli ve bunları kazandırmaya yönelik önlemler almalıdır (Deveci ve Selanik Ay, 2009, s.169).

Öğretmenin değerler eğitimi açısından dikkat etmesi gereken nokta ise, etkili bir sınıf kültürü oluşturmaktır. Öğretmen, etkili bir sınıf kültürü oluşturabilirse topluma ait değerleri rahatlıkla sınıfa getirebilir ve bunların sınıfta paylaşılmasını sağlayabilir. Böylelikle değerler konusunda öğrencilere destek verebilir. Çünkü sınıf kültürü; sınıfta öğretmen ve öğrencilerin tutumlarını ve davranışlarını etkileyen, o sınıfa özgü tutumların, davranışların, sembollerin ve değerlerin bütünüdür. Öğrencilerin beraber oluşturdukları öğeler, paylaştıkları normlar ve sembollerden meydana gelen sınıf kültürü, değerlerin oluşması ve paylaşılması noktasında işlevsel bir konuma sahiptir (Dönmez, 2007, s.17).

Öğretmenlerin değerler eğitimi açısından en etkili oldukları işlev, örtük program dâhilindedir. Okul çağındaki bireylerin aile ve akran grubuna nispeten öğretmenlerinin etkisi altında daha fazla kaldıkları görülmektedir. Öğretmenin duruşu, sözü, hayat felsefesi hatta giyim-kuşamı öğrenciler üzerinde etki yapmaktadır. Öğretmenlerin seçtiği konular, kullandığı yöntemler, sınıfı organize ediş biçimi ve öğrencilere nasıl davrandığı, öğretmenlerin değerlerini ve değer seçimini yansıtmaktadır (Keskin, 2008, s.41). Kendine model olarak aldığı öğretmenin insanlara karşı saygılı, yapılan yanlışlara karşı affedici, başkalarına karşı dürüst ve hoşgörülü gibi değerlere sahip olduğunu gören öğrencinin, öğretmeni gibi saygılı, affedici, hoşgörülü ve dürüst olması olası bir durumdur. Çünkü öğretmen davranışları, öğrenci davranışlarının belirleyicisidir (Memiş ve Gedik, 2010, s.125).

Maor ve Taylor'ın yapmış oldukları bir çalışmada aynı okulda görev yapan, farklı fikir, değer ve inançlara sahip iki öğretmenin 10 haftalık dönem boyunca 11. sınıflarda ders vermesini incelemişler. Aynı dersi alan aynı okuldaki iki sınıfın öğrencilerinin aynı teknolojik zenginliğe sahip ortamda ders görmelerine rağmen, öğretmenlerin farklı inançları dolayısıyla farklı öğrenmeler sergiledikleri görülmüştür (İçen, 2012, s.29). Bu durum öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisini göstermektedir. Aynı durum değerler eğitimi içinde geçerlidir. Değerler eğitiminde öğretmenin etkisi, öğrencilerin yaşları ve okul kademesine göre değişmektedir. Küçük yaşlarda ve ilkokulda çok fazla iken, ilerleyen yaşlarda ve kademelerde giderek azalmaktadır.

İşcan (2007, s.12)'a göre öğretmenler, çocuklara sadece bilgili olmayı değil, iyi olmayı da kazandırmalıdır. Okul, iyi karakter eğitimi yapamaz ve toplumun devamlılığını ve toplumsal huzurun sürekliliğini sağlayan değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlayamazsa, toplumda çıkan huzursuzluk ve kargaşanın sorumlusu olarak görülür. Yine Milson ve Ekşi (2003, 101); gençlerde şiddet, uyuşturucu kullanımı, ergen hamileliği ve benzeri sorumsuz ve saygısız davranışların yayılması ve gençler arasında yaygınlaşmasının sorumlusu olarak öğretmenleri ve okulları görmektedir. Sebebini ise, öğretmenlerin ve okulların karakter eğitimi noktasında üzerine düşen görevleri yeterince yerine getirmediği ve okulların karaktere (değerlere) yeterince önem vermemesi olarak ifade etmektedirler.

Bazı araştırmacılara göre, değerler öğretilmemekte; ancak edinilmektedir. Değerler eğitiminde öğretmenlerin rolü; öğrencilerin kalplerindeki toplumsal, ekonomik ve çevresel değerlerin gelişmesine yardım etmektir (Tahiroğlu, 2011, s.72). Bununla beraber, değerler eğitimi konusunda öğretmene birçok görev düştüğü şüphe götürmez bir gerçektir. Bunları genel olarak aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- ✓ Öğrenciler için iyi bir rol modeli olmalı,
- ✓ Sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturmalı ve bunu herkesin benimsenmesi konusunda çalışmalı,
- ✓ Öğrencilere sorumluluk verip, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı,
- ✓ Öğrencileri kendi değer yargılarını oluşturması konusunda cesaretlendirmeli,
- ✓ Öğrencilere karar verme olanağı tanımalı, verilen kararlardan dolayı öğrencileri yargılayıp eleştirmemeli, başkalarına da bu konu da hoşgörüyü göstermemeli,
- ✓ Öğrencilere fikirlerini, kanılarını ve kanaatlerini paylaşmaları konusunda fırsat vermeli,
- ✓ Öğrencileri ortaklaşa çalışmaya ve işbirliği içerisinde hareket etmeye teşvik etmeli,

- ✓ Talim ve Terbiye Kurulu'nun belirlediği değer öğretimi yaklaşımlarına göre öğrencilere değerleri aktarmalı, öğrencilerin bunları kazanması için onlara rehberlik etmelidir (Şen, 2007, s.16).

Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri üç madde halinde toplanmıştır. Öğretmenlere göre değerler eğitimi, (1) tepkisel ve plansız, (2) devam eden örgün programın içinde öğrenci davranışlarına odaklanarak, (3) kısmen ve çoğunlukla öğretmen tarafından bilinçsizce yapılan bir eğitimidir (Oğuz, 2012, s.1311).

(2) Öğretmen

Eğitim programı, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2007, s.6). Bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlardır (Erden, 2005, s.51). Eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar bir niteliktedir (Sümbül, 2007, s.37).

Türkiye'de 2005 yılında eğitim sisteminde yapılan değişikliklerde değerler eğitimi, program geliştiricilerin dikkat etmek zorunda olduğu konulardan biri olmuştur. Nitekim eğitim programlarında değerler eğitiminde ya doğrudan bahsedilmekte veya örtük olarak ifade edilmektedir. Değerler, öğretim programlarında doğrudan yer bulmuş ve derslerin içinde farklı öğretim yaklaşımlarıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır (Akbaş, 2009, s.404).

Eğitim programında yapılan değişiklikler ile değerlerin doğrudan eğitim programına girmesi bazı avantajlar sağlamıştır. Eğitim tarihi boyunca eğitim kurumlarının temel amacı bilgi vermek veya bilgili insan yetiştirmek iken; günümüzde duyuşsal yönü ağır basan, temel insanî değerlere sahip bireyler yetiştirmek hedefi ön plana çıkmıştır. UNESCO eğitime yeni bir anlam yüklemiş, nitelikli eğitimi insanı bir bütün olarak algılayan ve bilişsel alanı olduğu kadar duyuşsal alanı da içeren faaliyetler bütünü şeklinde ifade etmiştir (İşcan, 2007, s.30). Çocuklar bedensel bakımdan bir bütün olduğu gibi; ruhsal, düşünsel ve ahlaki olarak da bir bütündür. Çocuğa verilecek eğitim ruhsal, düşünsel ve ahlaki bakımdan

bütünlük arz etmeli ve bu bütünlüğü destekler nitelikte olmalıdır. Ayrıca bu üç faktör birbirini tamamlar nitelikte olmalıdır.

Okullar ve öğretmenler, öğrencilerin inançları, tutumları ve davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptirler, birçok öğretmen farkında olmasa da, değerleri öğrencilere aktarıcı bir vaziyet almaktadır. Çünkü resmi program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, program öğrencilere kazandırılırken eğitim faaliyetlerinin yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillendiği bir gerçektir (Yüksel, 2005, s.313). Örtük program; okul kültürünün hem sembolik, hem de okulun toplumsal etkileşiminin oluşturduğu örgüt havasını kapsar (Çubukçu, 2012, s.1515). Ayrıca örtük program, açıkça ifade edilemeyen program öğeleridir. Bu öğeler, okuldaki bireylerin sahip oldukları değerler, inançlar, tutumlar ile okuldaki işleyişin önemli birer parçası olan norm ve kurallar, tören ve kişilerarası iletişimin niteliğidir (Sarı, 2007, s.34).

Öğrenci tarafından öğrenilen bütün değerler eğitim programlarında açıkça ifade edilmemektedir. Öğrenen tarafından kazanılan ve çevresel faktörlerin ağır bastığı bu davranışlar örtük program kapsamında nitelendirilmektedir. Yani öğrenenin kendi çabaları sonucunda elde ettiği değerler, örtük program dâhilinde izah edilebilmektedir.

Okullarda değerler öğretiminde en etkin olan yaklaşım bile, örtük program kadar etkili olamamaktadır (Keskin, 2008, s.34). Örtük program vasıtasıyla değerler; bir ders, bir bölüm veya bir öğretim etkinliği olarak görülüp planlı bir şekilde kazandırılmak yerine; okuldaki kurallar, yönetimin tavrı ve öğretmen davranışları ile verilmektedir (Akbaş, 2009, s.404). Okulun fiziksel koşullarının, psikolojik ortamının, yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yazılı olmayan, hatta kararsız tutum ve davranışlarının oluşturduğu örtük program için yapılan tanımlar dört grup altında toplanmaktadır. Bunlar;

- ✓ Amaçlanmayan öğrenme sonuçları,
- ✓ Eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar,
- ✓ Öğrenci tarafından ortaya konulan faaliyetler,
- ✓ Resmi olmayan veya açıkça belirlenmemiş fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlardır (Çubukçu, 2012, s.1516).

Örtük programın öğrencilere duygu, değer, tutum ve alışkanlıklar kazandırmada resmi programa göre daha etkili olduğu belirtilmektedir (Çubukçu, 2012, s.1515). Ayrıca duyuşsal ağırlıklı konularda bu kadar işlevsel olan örtük program normal eğitim programları ile bütünleştiği zaman daha istenilir ve etkili sonuçlara ulaşılabilir (Demirel, 2007, s.6). Örtük programın bu kadar önemli ve işlevsel olmasında etkin olan asıl faktörlerden biri, değerler eğitimi sürecinde oynamış olduğu roldür. Örtük program öğrencilerin bilişsel yönlerinden çok duyuşsal yönlerine hitap etmektedir. Değerlerinde bilişsel alandan çok duyuşsal alanın bir ögesi olması, değerler eğitimini örtük program içerisinde etkin bir hale getirmiştir.

Örtük programın değerler eğitiminde etkili bir faktör olduğu görüşüne karşı çıkan bir kısım eğitimciler vardır. Onlara göre örtük program, istenilen değerleri kazanmış vatandaşlar yetiştirme hedefine hizmet etmekten çok, bu hedefe ulaşılmasını engelleyen bir yapıya sahiptir (Keskin, 2008, s.39). Nitekim karakter eğitimi taraftarları da, karakterin (ya da değerlerin), örtük program yoluyla değil, açıkça öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Milson ve Ekşi, 2003, 100). Çünkü örtük program her okulda ve her öğretmen tarafından aynı şekilde ifa edilememektedir. Kimi öğretmenler iyi donatılmış eğitim ortamlarında daha başarılı neticeler alırken, kimileri ise imkânsızlıklar nedeniyle eğitim ortamlarında istenilen hedeflere ulaşamamaktadır. Hatta aynı eğitim ortamında farklı fikirlere sahip öğretmenlerden dolayı farklı duyuşsal özelliklere sahip öğrenciler yetişmektedir. Bundan dolayı bireyler aynı eğitim sisteminden çıkmasına rağmen, farklı değerlere ve farklı kişilik ve karakter yapısına sahiptirler.

c) Sosyal Çevre

Sosyal çevreyi başta insanlar olmak üzere gelenekler, görenekler, adetler ve değerler oluşturur. Toplum, yoğun ilişkilerin kurulduğu bir insan birlikteliğidir. Toplum, bireylerden değil, bireylerin içinde buldukları bağlar ve bağıntıların toplamından oluşmaktadır (Ertürk, 2006, s.5). Toplumun sahip olduğu bu özellik toplumu değerler eğitimi açısından önemli bir konuma getirmiştir. Çünkü değerler, bir topluma ait bireylerin kurmuş olduğu bağların kuvvetlenmesinde büyük katkıya

sahiptir. Çevrenin kalıtımsal faktörler dışında kalan bütün etmenleri, eğitim için, özellikle de değerler eğitimi için önemli bir unsurdur.

Sosyal çevre ve eğitim karşılıklı etkileşim halinde olup, bazen biri diğerinin tesiri altında kalabilmektedir (Başol ve Bardakçı, 2008, s.441). Eğitim, esasen toplumun gereksinimlerini karşılamak için yine toplum tarafından ortaya çıkarılmış bir kurumdur (Başaran, 1989, s.47). Toplumun yetişmiş insan gereksinimi ise sadece bilgili olmanın ötesinde, duyuşsal olarak iyi eğitilmiş, karakterli ve ahlaklı bireylerdir.

Toplumun değerler eğitimi açısından önemli olmasının nedenlerinden biri, toplumun aileyi ve okulu kapsayıcı özelliğidir. Okul ve aile toplumsal yaşamda özel bir konuma sahiptir. Zira aile, toplumun temeli; okul, milli ve gerçek bir topluluk olarak bu toplum tahayyülünün prototipidir (Keskin, 2008, s.57). Eğitim kurumlarının temel girdisi olan birey, okula çevreden ve toplumdan kazandığı norm ve değerlerle gelir. Ayrıca, okuldan kazanmış olduğu değerleri de toplum içerisinde devam ettirir. Çünkü öğrenilen değerler, toplum tarafından desteklenmezse, kazanılmış değerler işlevsel olarak bir anlam ifade etmezler (Yiğit, 2008, s.200).

Değerler, toplumun içersinden çıkmış olup, toplumsal yapıdan ayrı düşünülemez. Her toplumun, kendi yaşam dinamiklerine uygun vazgeçilmez değerleri vardır. Toplumun bu değerleri, bireye hazır olarak verip, bireyin uymasını bekler (Türk, 2009, s.8). Toplum tarafından oluşturulan baskı grupları çocuklara değerleri öğretmek konusunda aktif rol oynamaktadır. Bunlar içerisinde dini ve politik amaçlı sosyal gruplar çocukların değerleri kabul etmelerinde ve bunlara inanmalarında etkilidirler (Baydar, 2009, s.21).

Her toplumsal kurum devamlılık göstermek ister. Dolayısıyla kendi siyasî, politik, dinî, özel fikir ve değerlerini yeni nesillere aktarırlar. Diğer yandan değerler eğitimi sadece okullardaki eğitimler ile sınırlı değildir. Çocukların daha iyi yetiştirebilmeleri için, ailelere yönelik kitaplar, dergiler, tv programları ve internet siteleri ile geniş bir alana yayılmıştır. Kimi zaman bunlar, eğitimi veren asıl faktör olurken, kimi zaman da yetişkinler tarafından kullanılan birer araç olmuşlardır (Akbaş, 2004, s.60).

2. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Geçmişten günümüze kadar değerler eğitiminde çok farklı metot, yöntem ve yaklaşım kullanılmıştır. Bunun nedeni ise bu yaklaşımların arkasında yer alan çeşitli düşünsel kabuller ve bilimsel bulgulardır (Öğretici, 2011, s.7). Carter, değerler öğretimi üzerine yapılan çalışmaların bulgularına dayanarak altı yaklaşım ortaya koymuştur.

1. *Öğretici Yaklaşım*: Bu yaklaşım, öğretilecek belli bir değer grubunu kabul eder ve öğrencilere aktarır. Öğrencilerden beklenen, aktarılan değerleri almaktır.
2. *Klasik Yaklaşım*: Tüm öğrencilere felsefe ana bilim dalından seçmelik dersler sunar. Öğrencilerin değerlerinin bu şekilde geliştirilmesi gerektiğini savunur.
3. *Gelişmeye Yönelik Yaklaşım*: Yaşantısal yaklaşımın kişiselleştirilmiş bir versiyonu gibi görünür. Öğrenciye mevcut değerleri sorgulamayı öğretir.
4. *Gelişimsel Yaklaşım*: Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarından türemiştir.
5. *Meslek Öncesi Yaklaşım*: Derslerde öğrencileri değerlerle tanıştırmayı hedefler.
6. *Yaşantısal Yaklaşım*: J. Dewey'in araştırmaları sonucunda elde ettiği bulgulara dayanır. İstenen ahlakî karakterin öğrencilere benimsetilmesi için, içlerinden bazı öğrenciler model-lider olarak belirlenir. Öğrencilerin, bu model-liderleri örnek alarak değerleri kazanması beklenir (Şen, 2007, s.17).

Değerler eğitimi yaklaşımlarının tipolojisi, ilk olarak Superka tarafından 1973'te yapılmıştır. Superka, beş yaklaşım ortaya konmuştur. Bunlar: Telkin etme, ahlakî gelişim, analiz, aydınlatma/belirginleştirme ve eylem/davranıştır (İşcan, 2007, s.34). Değerler eğitimi alanında genel olarak ise, ön plana dört yöntem çıkmaktadır. Bunlar: Değerleri Gerçekleştirme, Değerleri Açıklama, Değerler Analizi ve Ahlaki Muhakemedir (Yeşil ve Aydın, 2007, s.72; Öğretici, 2011, s.5; Yiğittir ve Öcalan, 2010, s.409) . Öcal ve Yiğittir ise, aktif öğrenmeyi beşinci yaklaşım olarak eklemiştir, Milli Eğitim Bakanlığı yeni hazırladığı ilköğretim programında değer

eğitimine dönük olarak gözlem yoluyla öğretim yaklaşımını da önermektedir (Öğretici, 2011, s.5).

Tablo 8: Değerler Eğitimi Yaklaşımının Amaç ve Metotları

Yaklaşım	Amaç	Metot
Değerleri Gerçekleştirme	Belli değerleri öğrencilere telkin etme, onların verilen değerleri sorgusuz kabullenmelerini isteme ve aldıklarını davranışa dönüştürmelerini bekleme,	Modelleme, pozitif ve negatif pekiştirme, oyunlar ve simülasyonlar ve rol yapma,
Ahlâki Muhakeme	Öğrencilerin ahlâki muhakeme modelleri geliştirmelerine yardımcı olmak, öğrencileri değer seçimleri ve değer problemleri üzerine tartışmaya sevk etmek, öğrencilerin düşünme aşamalarını değiştirmeyi teşvik etmek	Ahlaki ikilem olayları, küçük grup tartışmaları, drama, konuşma halkası ve görüş geliştirme,
Analiz	Öğrencilere değer meseleleri üzerine düşünürken mantıklı düşünme süreçlerini ve bilimsel araştırma basamaklarını kullanmalarına yardımcı olmak, öğrencilere, değerlerini birbirleriyle ilişkilendirirken ve kavramlaştırırken akılcı, analitik yolları kullanmalarına yardımcı olmak.	Kanıtlar kadar nedenlerinde tatbikini gerektiren yapılandırılmış akılcı tartışmalar, test etme ilkeleri, paralel (benzer) durumları inceleme, araştırma ve tartışma
Değerler Açıklama	Öğrencilerin başkalarının değerlerinin ve kendi değerlerinin farkında olmalarına ve tanımlamalarına yardımcı olmak, öğrencilerin kendi değerleri hakkında başkalarıyla açık ve dürüst bir şekilde konuşabilmelerine yardım etmek, öğrencilerin kendi kişisel duyguları, değerleri ve davranım şekillerini akılcı düşünme ve duygusal farkındalıkları kullanarak incelemelerine yardımcı olmak.	Rol yapma, simülasyonlar, suni ya da gerçek değer yüklü durumlar, derinlemesine kendini analiz alıştırmaları, duyarlık aktiviteleri, sınıf dışı aktiviteler ve küçük grup tartışmaları

Yusuf Keskin, Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması, 2008, Yayınlanmamış Doktora Tezi, s.5

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da değerlerin, bir örnek olaydan ya da öyküden hareketle, değerleri açıklamak, ahlâkî muhakeme ve değer analizi şeklinde verilmesi amaçlanmaktadır (Can, 2008, s.23). Sosyal bilimciler tarafından geliştirilen ve öğrencilere, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar vermelerini amaçlayan bir yaklaşımdır.

Genel olarak öğrencilerin, bilimsel araştırma basamaklarını ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmayı hedefler.

a) Değer Gerçekleştirme Yaklaşımı

Telkin kelimesi bir duyguyu veya bir düşünceyi aşılacak anlamına gelmektedir (TDK, 2005). Kelimenin tanımından da anlaşılacağı üzere, bu yaklaşımda bireye değerlerin aşılması ön plana çıkmaktadır.

Bu yaklaşım bireyin, kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsar. Telkin yöntemi değerler eğitimi sürecinde en çok okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde kullanılmaktadır (Dilmaç, 2007, s.34). Esasen bu yöntem, diğerlerine göre daha fazla kullanılmaktadır. Hatta bütün dünyada en fazla kullanılan yöntem olduğu söylenilebilir.

Telkin yöntemi, 1970’te Blanchette ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilere belirli değerleri aşılacak ve bunların öğrenciler tarafından içselleştirilmelerini sağlayarak, öğrencilerin sahip oldukları değerleri değiştirmektir (Yuvacı, 2013, s.13). Yani bu yaklaşımın temelinde, değerleri doğrudan öğretmek/aktararak/aşılacak, öğrencilerin davranışlarını şekillendirme yatmaktadır. Bunun altında, öğrencilere iyi alışkanlıklar kazandırma sorumluluğunun yerine getirilme düşüncesi vardır (Öğretici, 2011, s.5). Bu yaklaşımda yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sizin istediğiniz gibi davranırlar, anlayışı esastır (Çetin Balcı 2009, s.39; Akbaş, 2009, s.405). Öğrencilerden ne isteniyorsa, onu almaları ve ne istenmiyorsa veya yasaklanıyorsa ondan uzak durmaları istenir.

Bu yaklaşım, daha çok davranışçı felsefenin verilerinden yararlanır. İstenilen sonuca ulaşıldığında öğrenci ödüllendirilir ve istenilmeyen bir sonuca ulaşıldığında ise öğrenci cezalandırılır (Keskin, 2008, s.25). Doğru ve yanlış kavramları öğrencilere sürekli tekrar ettirilir. Dışsal etkilerle çocuk neyin doğru neyin yanlış olduğunu görür. Dürüst olan bir çocuğun bunu sürdürmesi için, yalan söyleyen bir çocuğun ise bunu terk etmesi için yetişkinler tarafından yapılan telkinler buna

örnektir. Yani sadece davranışın değiştirilmesi değil, istendik yönde kazanılmış davranışın devam ettirilmesi de telkin yoluyla değerlerin öğretilmesi grubuna girer.

Telkin yoluyla değerler eğitimi yaklaşımı, büyük ölçüde öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Yetişkinler doğru ve kabul edilebilir gördükleri şeyleri çocuklara dayatarak, bunların çocuklar tarafından sorgusuzca kabulüne çalışır (Baydar, 2009, s.25). Toplum tarafından önceden belirlenmiş hedefler ve değerler öğrenciye sorgulama fırsatı vermeden aktarılır ve öğrencinin sunulan değerleri olduğu gibi kabul etmesi beklenir. Bu yöntemde kontrol yetişkindedir (Bulut, 2011, s.34). Toplumun sahip olduğu değerler etkili bir şekilde gençlere aktarılamazsa, gençlerin toplumun hoş karşılamadığı değerlere yönelme ihtimali yetişkinleri böyle davranmaya yöneltmiştir (Akbaş, 2004, s.96). Yetişkinler, çocukların toplum tarafından istenilen değerlere göre yetişmesini kendisine bir sorumluluk olarak görür. Yetişkinlerin gençlere telkin ve tavsiyede bulunmasının temel nedeni de budur.

Bu yöntemi kabullenen yetişkinlerin en çok yaptığı şey, değerleri açık açık çocuklara söylemektir. Yetişkinler bunun için; teşvik edici hikâyeler, biyografiler, filmler (Ekşi ve Katılmış, 2011, s.11), efsanevi kahramanlar, öyküler, töresel oyunlar ve kahramanlık şarkıları (Sarı, 2007, s.61), büyük insanların ve tarihi kahramanların yaşamlarından örnekler kullanırlar (Bulut, 2011, s.35). Tümdengelim yöntemi ile hareket edilen bu yaklaşımda anlatım, gösteriler, alıştırma-tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemler yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Dilmaç, 2007, s.34). Bu yöntemle yetişkinler süreç içerisinde; model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, küçümseme, azarlama, alternatifleri düzenleme, tamamlanmamış veya taraflı veriler sağlama, oyunlar ve benzetimler, rol oynama ve buluş yoluyla öğrenmeyi kullanmaktadırlar (İşcan, 2007, s.34).

Superka, değerlerin öğretiminde telkin yöntemi için sistematik olarak kullanılan ve altı basamaktan oluşan bir öğretim modeli geliştirmiştir. Bunlar;

1. Telkin yaklaşımı olabilecek değerleri belirleme,
2. Değer seviyelerini belirleme,
3. Davranışsal amaçları belirleme,
4. Uygun metotları seçme,
5. Metotları uygulama,
6. Sonuçları değerlendirme (Ekşi ve Katılmış 2011; Öğretici, 2012).

Bu yaklaşımdaki en büyük eksik; bireyin kendi düşünme, problem çözüme ve karar verme becerilerini görmezden geliyor olmasıdır (Baydar, 2009, s.25). Hâlbuki problem çözüme ve karar verme becerilerinin önemsenmemesi, öğrenciyi pasifleştirir. Öğrencinin pasif durumda olduğu bu yöntemde eğitici aktiftir. Eğitici; her şeyi yapan, planlayan ve hazırlayan konumundadır. Öğrenci ise, eğiticinin vereceği şeyleri bekler ve alır. Velilerin telkin ve öğüt yöntemini başarılı bir şekilde kullandıkları, ancak öğretmenlerin bunda başarı sağlayamadıkları ifade edilmektedir. Veliler bu yöntemi kullanırken, çocukların değerlerine ilişkin açıklamalar ve düzenlemeler yapabilir. Çünkü veliler, çocuklarının doğumundan itibaren yanındadır. Öğretmenler ise yılın bir bölümünde öğrencilerle birlikte dirler. Bu nedenle okullarda bu yöntemi etkili kullanmak için gerekli zaman yoktur. Ancak okullarda en kolay bir şekilde uygulanan ve öğretmenler tarafından en sık başvurulan yöntem de -diğer yöntemlere nispeten- yine telkin yöntemidir (Akbaş, 2009, s.405).

Yapılan araştırmalara göre, sorgulama ve düşünme olmaksızın değerlerin öğretilmesini amaçlayan bu yaklaşımın pek işe yaramadığı görülmüştür (Sarı, 2007, s.61). Dolayısıyla eskiye nazaran etkisini kaybetmiş, çağdaş eğitimciler tarafından pek tercih edilen bir yöntem olmaktan çıkmıştır. Günümüzde telkin yöntemi; daha çok ordu, izcilik ve dini kurumlar tarafından kullanılmaktadır (Akbaş, 2004, s.97). Bu yöntemden kaynaklanan en önemli problemlerden biri, gelişigüzel verilen telkin/öğüt ve nasihatlerdir. Günümüzde bireylerin etkileşim içinde buldukları kişilerin sınırları ortadan kalktığından, basın yayın ve iletişim yoluyla pek çok kişinin dolaylı telkinine maruz kalınmaktadır. Çok farklı ve kontrolsüz telkin, gelişigüzel eğitime neden olmaktadır. Bu, toplumda ve bireyde olması arzu edilen

değerleri aşındırdığı gibi, istenmeyen bazı değerlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Kılıç, 2012, s.1595). Bu yaklaşıma yönelik başlıca eleştiriler ise şunlardır:

- ✓ Değerler sisteminin daha olgunlaşmadığı genç bireylerin, veli ve öğretmenlerin dışında, akran gruplarından, televizyondan, yazılı basından, sinemadan ve sanat dünyasının yıldızlarından etkilenmeye başlaması,
- ✓ Yayın ve basın sektörünün umursamaz ve dikkatsizce yayın yapmalarının değerler oluşturma aşamasında bulunan genç bireyleri derinden etkilemesi,
- ✓ Model sayısının artması, karar alma sürecinde gencin bocalamasına, iyiyi seçmede zorlanmasına neden olması,
- ✓ Farkında olmadan yapılan propagandaların etkisinde kolayca kalması, bireyin geliştirmekte olduğu karakter ve değerler sisteminin bu durumdan olumsuz etkilenmesi (Akbaş, 2008, s.13),
- ✓ Bu yöntemle yapılan değerler eğitiminde öğretilen değerlerin, öğrenciler tarafından benimsememesi,
- ✓ Bazı durumda öğrencilerin verilen değerlere karşı olumsuz bir tavır takınıp, tersi yönde hareket etmesidir (Gökdere ve Çepni, 2003, s.99).

b) Değer Açıklama Yaklaşımı

1960'lardan 1990'lara kadar uygulanan bu yaklaşım Gordon Allport, Abraham Maslow ve Carl Rogers'in katkılarıyla insancıl psikolojiden ve insancıl öğretim hareketinden doğmuştur (Keskin, 2008, s.26). Değerleri belirginleştirme yaklaşımı değerler eğitimi ve ahlak eğitimi için Louis Raths, Merrill Harmin ve Sidney Simon tarafından da geliştirilmiştir. Bu yaklaşım "özgür değerler" anlamında kullanılmamaktadır (İşcan, 2007, s.47). Bu yaklaşım, *yaşam becerileri eğitimi* olarak da anılır. Değişen dünyada gencin yaşamının tümünde ona rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder (Akbaş, 2009, s.406).

Dünyada yaşanan ekonomik gelişmeler ve bunların olumsuz yansımaları toplumu bir çıkmaz içinde bırakmıştır. Daha önceki dönemlerde sürekli olarak kullanılan telkin yöntemi fayda vermez hale gelmiştir. Bireyler otorite, çalışma, arkadaşlık, para, cinsellik, din, siyaset, boş zaman ve okul gibi konularda değer

çatışması yaşamaya başlamıştır. Gençler geçmişe kıyasen daha çok tercihle karşı karşıya kalmışlardır. Karşılaştığı her bir problem ve yapması gereken her bir tercih, gençleri zor durumda bırakmıştır. Bundan dolayı, değer açıklama yaklaşımı telkin yaklaşımının yerini almıştır. Çünkü gencin hayatını nasıl yaşayacağı, seçimlerinde ve karar almada nasıl davranacağı ve aklına gelen soruları nasıl cevaplayacağı, kendi değerlerini açıklığa kavuşturması ile yakından ilişkilidir (Akbaş, 2004, s.98).

Değer açıklama yaklaşımı, bireylerin öncelikle sahip oldukları değerlerin yapı ve özelliklerinin farkında olmalarını sağlamak amacıyla yapılan bilgilendirme çalışmalarını içermektedir (Yeşil ve Aydın, 2007, s.72). Bu yaklaşıma göre bireyin kimliği her şeyin üstünde tutulur. Birey özgür bırakılır ve kendisine herhangi bir telkinde bulunulmadan, davranışı kazanması konusunda ona yardım edilir. Esasen değer açıklama yaklaşımın temeli, bireyin kendi yaşamında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediğine dayanmaktadır (Tahiroğlu, 2011, s.86).

Değer açıklama yaklaşımı, birçok noktada telkin ve diğer yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Bu yaklaşımda içsel süreçler aktif olarak rol oynamaktadır. Telkin yaklaşımı genel olarak dış standartlara, ahlâkî gelişim, analiz, mantıksal ve deneysel süreçlere dayanırken; değer açıklama yaklaşımı değerlerin hangilerinin negatif olduğuna karar verirken içsel olarak bilişsel ve duyuşsal karar alma sürecine dayanmaktadır (Keskin, 2008, s.26). Bununla beraber doğrudan yaklaşımların tersine bu yaklaşımda bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkini ile değil, alternatifler ve olası doğurgularını inceledikten sonra, özgürce kendisinin karar vermesi esastır (Tahiroğlu ve Çetin, 2012, s.1634).

Bu yaklaşımda bireyin sahip olduğu değerlerin özelliğinden çok, bunları elde etme yolu üzerinde durulur. Böylece bu yaklaşım, öğrencilerin öncelikle değerlerini açıkça söylemelerini, bu değerleri yansıtmalarını, onları yeniden onaylamalarını ya da değerlendirmelerini ve onları günlük yaşamlarına uygulama ve kullanma yollarını araştırır (Akbaş, 2008, s.12). Yani değerlerin oluşum süreci ön plandadır.

Bu yaklaşım bireyin başkalarının değerlerini kabul etmeye zorlamaksızın, kendi değerlerini netleştirmesine imkân sağlamaktadır (Milson ve Ekşi, 2003, 100). Çünkü bu yaklaşım öğretmen merkezli olmaktan ziyade, öğrenci merkezlidir.

Öğrencinin kendi değerlerini oluşturma sürecine katılması ve birinci dereceden sorumlu olması beklenmektedir. Çocuğa değer oluşturma sürecinde yardımcı olmak, bu yaklaşımın temel prensibidir. Seçimi yapan da, son sözü söyleyen de bireydir.

Diğer yandan bu yaklaşımda öğrenci tamamen kendi haline bırakılmaz. Değerin açıklanması aşamasında genel sınırlarının çizilmesi gerekir. Bunun dışında bireyin seçimine bir müdahale, yönlendirme ve telkinde bulunma söz konusu değildir (Bulut, 2011, s.35). Değer açıklamada temel amaç, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarının sağlanmasıdır (Dilmaç, 2007, s.37). Yani bireyler kendilerine ait istek, inanç ve düşünce ile yapmış olduğu seçimin farkındadırlar. Duygu ve düşüncelerinin farkına varmış bireyler, kendileri için neyin değerli, neyin değersiz olduğuna karar verebilirler.

Bu yaklaşımın diğerlerinden genel olarak farkı, öğrencilerin verdiği kararlar ve yaptığı tercihler üzerinde düşünmesidir. Öğrenciler; değerleri ve değerleri arasındaki ilişkinin farkına varıp tanımlama, kişisel değer çatışmalarını ortaya koyup çözme, diğer insanlarla değerlerini paylaşma ve değerlerine uygun olarak davranma konularında cesaretlendirilirler (İşcan, 2007, s.47). Yetişkinler ve öğretmenler, bu yaklaşımı gencin hayatını nasıl yaşayacağı, seçimlerinde, karar almada nasıl davranacağı ve aklına gelen soruların cevaplarını nasıl vereceğini bilmesi için; kendi değerlerini açıklığa kavuşturmasını ve onları anlamasını sağlamak amacıyla bu yaklaşımı kullanmaktadır (Akbaş, 2008, s.349). Değer açıklama tarafsız bir yaklaşımdır. Değer açık bir şekilde öğretildiğinde etkisinin azalacağı varsayılmaktadır. Değerlerin yedi basamakta öğretilmesi hedeflenmektedir.

✓ **Seçme:**

1. Çocukları özgürce değerler seçimi için cesaretlendirme,
2. Alternatif seçenekler oluşturmalarına yardımcı olmak,
3. Alternatiflerin her birinin değerlendirilmesinde yardımcı olmak,

✓ **Ödüllendirme (Takdir etme):**

1. Yapmış olduğu seçimle ilgili olarak mutlu ve tatmin olma,
2. Seçmiş olduklarının başkaları tarafından onaylanması için fırsat verme,

✓ **Davranmak:**

1. Seçilen değerlerle, mevcut değerler arasında tutarlı davranmaya özendirme,

2. Aynı davranışları tekrar göstermeleri için yardımcı olmak (Yuvacı, 2013, s.11).

Bu yaklaşımda ortaya konan bir olay ya da nesne hakkında bütün öğrencilerin fikirleri alınır. Daha sonra herkesin fikrine göre sahip olduğu değerler belirlenir. Değer sahibi kişilerin kendi değerlerini ifade etmesi sağlanır. Ancak bu süreç işlerken herhangi bir yönlendirme veya eleştiride bulunulmaz.

Değer açıklama, sınıf oyunları, sergiler, farklı zaman ihtiyaçlarında alıştırmalar ve özel olarak seçilmiş konular (Baydar, 2009, s.28), rol oynama, benzetim, tasarlanmış ya da gerçek değerle yüklü durumlar, derinlemesine kendini analiz etme alıştırmaları, duyarlılık etkinlikleri, sınıf dışı etkinlikler ve küçük grup tartışması yöntemleri kullanılmaktadır (İşcan, 2007, s.47).

Değer açıklama yaklaşımına uygun ortam oluşturmada, öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı görevler vardır. Bu yaklaşım öğretmenlere, “Öğrencilere değer öğretmeye çalışma, onun yerine öğrencinin kendi değerlerini sınıflamasını nasıl yapacağını öğrenmesine yardımcı ol” demiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2011, s.36). Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir;

- ✓ Öğrenci merkezli bir sınıf düzeni oluşturma,
- ✓ Öğrencilere rol oynama etkinlikleri yaptırma,
- ✓ Öğrencilerden sergiledikleri davranışları tartışmalarını isteme,
- ✓ Öğrencilere olabildiğince sorumluluk verme,
- ✓ Öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturma,
- ✓ Öğrencilere yorumlayacakları ve etik ilkeleri kullanacakları çatışma durumları sunma (Çengelci, 2010, s.14).

Değer açıklama yaklaşımının birçok olumlu yönüne karşın, eleştirildiği yanları da bulunmaktadır. Bunlar;

- ✓ Tüm aşamalarda tarafsız bir tutum alan öğretmen, öğrencilere programın hedeflediği değerleri kazandırmada güçlük çekeceği öngörüsüdür.
- ✓ Yansız olmayan programın, değer oluşturmada nasıl yansız kalabileceği merak edilmektedir.
- ✓ Yaşı küçük olan öğrencilerin doğru ve yanlış değerleri ayırt edip edemeyecekleri konusudur.

- ✓ Öğrencilerin totaliter fikirlere karşı nasıl dayanacağı sorgulanmaktadır.
- ✓ Doğru ve yanlış değerleri ayırt edebilme becerisine sahip olmayan öğrenciler, böyle bir yöntemle değer karmaşasından nasıl kurtulacaktır.
- ✓ Evrensel değerler konusunda bu yaklaşımın nasıl bir tutum sergilediği bilinmemektedir.
- ✓ Görececi bir anlayışı benimsemesi nedeniyle; değerlerin toplumsal yönüyle değil, bireysel yönüyle ilgilenmekte olduğu ifade edilmektedir.
- ✓ Yeni değerler kazanmaktan ziyade mevcut değerlerin korunmak istenmesi sonucu olduğu vurgulanmaktadır (Doğan Çeken, 2006, s.86).

Değerleri belirginleştirme yaklaşımı, 1980'lerden itibaren, öğrencilerin gizlilik hakkını tehlikeye attığı, öğretmenleri eğitilmiş birer danışman ya da psikiyatrist rolüne soktuğu, ahlaki ve ahlaki olmayan konuları ayırtıramadığı, tüm değerleri eşit gördüğü, estetik ve etik değerleri karıştırdığı ve istenilen davranış değişimini sağlayamadığı şeklinde eleştirilerle karşılaşmıştır (Bulut, 2011, s.36). Dolayısıyla eski popülerliğini kaybetmiştir. Hatta bu yaklaşımın önde gelen isimlerinden olan Kirschenbaum bu görüşünü terk etmiştir (Dilmaç, 2007, s.38).

c) Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilmiştir. Öncüleri Oliver, Newmann, Shaver, Larkins ve Metcalf'dir (İşcan, 2007, s.46). Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilere karşılaştıkları sorunlar hakkında mantıklı, rasyonel ve ahlaki kararlar almaları için yardımcı olmaktır (Akbaş, 2008, s.351).

Bu yaklaşımda eleştirel düşünme ve sorgulama becerisi en belirgin özelliştir. Telkin yaklaşımı yönteminde olduğu gibi, değerlerin doğrudan kabulü yoktur. Öğrenci neyi öğrenip öğrenmeyeceğini sorgular. Yani öğretmenin telkin ve empozesinden çok, ilgili olgu ve kanıtları değerlendirerek çocukların kendi kendilerine karara varmalarına dayanmaktadır (Sarı, 2007, s.62). Bu yaklaşım ile öğrenciler, değerlerin neden önemsenmesi ve neden değerlere uygun yaşanması gerektiği konusunda fikir sahibi olur. Değer analizi yaklaşımının başlıca hedefleri şunlardır:

- ✓ Öğrencilere bir değer kavramını değerlendirmeyi öğretmek.
- ✓ Bu değer hakkında öğrencilerin en kalıcı yargıya ulaşmalarına yardımcı olmak.
- ✓ Değer yargısını paylaşan bir gruba, nasıl üye olunabileceğini öğretmek (Şen, 2007, s.21).

Değer analizi yaklaşımını kullanan bireylerin, analitik düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bireylerin düşünme esnasında duygusallıktan uzak durmaları esastır. Diğer bir ifadeyle, değer içeren soru ya da soruları duyguları katmadan, akıl yürütmeye dayalı olarak inceleyerek karar vermek bu yöntemin temel ilkesidir (Yeşil ve Aydın, 2007, s.73). Değer analiz ile öğrencilere, değerlerin nedenleri ve nasılları gibi yönlerden düşünmeleri, akılcı yaklaşımlar sergileyerek çıkarımlarda bulunmaları amaçlanmaktadır. Değer analiz yaklaşımında kullanılan süreç sekiz aşamadan oluşmaktadır:

1. Değer sorunu belirleme,
2. Karşılaşılan değer sorunu açığa kavuşturma,
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme,
5. Olası çözüm yollarını belirleme,
6. Çözüm yollarından her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme,
7. Seçenekler arasından birini seçme,
8. Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunma (Tokdemir, 2007, s.43; Baydar, 2009, s.30; Öğretici, 2011, s.11; Çetin Balcı, 2009, s.38) .

Esasen bu yaklaşımı en iyi: “Bir musibet, bin nasihatten iyidir.” atasözü açıklamaktadır. Çünkü bu yaklaşımın temel mantığı, öğrenciyi olası problem durumları ile karşılaştırarak, ders almasını sağlamaktır (Şen, 2007, s.21). Bunun için bilimsel yöntemler ile akıl yürütme süreçleri kullanılmaktadır. Değer analizi yaklaşımını telkin yaklaşımından ayıran en önemli nokta ise, bireye hangi değeri ve nasıl kazanacağı söylenmez. Yani doğrudan ve dolaylı olarak telkinde bulunulmaz. Çocuklar ilgili olgu ve kanıtları kullanarak kendi kendilerine karara varırlar (Öğretici, 2011, s.11). Problemin nedenlerinin sorgulanmasını gerektiren

yapılandırılmış mantıksal tartışma, ilkeleri test etme, benzer durumları analiz etme, münazara ve araştırma bu yaklaşımda kullanılan yöntemlerdir. Ayrıca bireysel ve grup çalışması, kütüphane ile alan araştırması ve akılcı sınıf tartışmaları kullanılan öğretim metotlarıdır. Bu teknikler Sosyal Bilgiler eğitiminde geniş olarak kullanılmaktadır (Keskin, 2008, s.27).

Öğrencilere sunulacak problemler gerçek hayatın içinden bir problem olabileceği gibi, yapay ama hayatta karşılaşılan ihtimalinin bulunduğu problemler de olabilir. Bu problemler vasıtasıyla öğrencilerin problemi hissetme, problemi tanımlama, çözüme ulaşma ve çözüme ulaşırken yararlandığı bilimsel araştırma yöntemlerini içselleştirmesi gibi gayeler esas alınır. Öğrenciler örnek olaylarla ahlaki düşünme becerisini kazanırlar. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı öğrenirler. Bu yaklaşım ilköğretim, lise ve üniversitede uygulanabilir (Akbaş, 2004, s.102).

Bu yaklaşımda öğretmenlerin dikkat etmesi gereken birkaç önemli nokta bulunmaktadır. Bunlar;

1. Öğrenci sayısının az olduğu gruplar olmalıdır.
2. Öğretmen öğrencinin ilgi seviyesine dikkat etmelidir.
3. Öğrenciler etkin olarak katılmıyorsa, onların dikkatlerini örnek olay üzerine toplayıp sürece katmalıdır.
4. Eğer öğrencilerin ilgileri ve dikkatleri azalmaya başladıysa, konu özetlenerek başka bir konuya geçilmelidir.
5. Örnek olay içerikle ilgili değilse ve çözümü görmek için yeterli zaman yoksa sürece hiç başlanmamalıdır (Çengelci, 2010, s.21; Çetin Balcı, 2009, s. 38).

d) Ahlakî Muhakeme Yaklaşımı (İkilem Tartışması)

Muhakeme, sözlük manası olarak *usa vurma* anlamında kullanılmaktadır. *Muhakeme etmek* ise akıl süzgecinden geçirmek, düşünmek demektir (TDK, 2005). *İkilem* sözcüğüne TDK (2005, s.947) tarafından iki anlam verilmiştir. Birincisi, iki önermesi bulunan ve her iki önermenin yargısı olan tasım, kıyasımukassem ve dilemmadır. İkincisi ise, insanı istenmeyen seçeneklerden birini, çoğunlukla iki

seçenekten birini izlemeye zorlayan tartışma, sorun veya usa vurma durumudur. Bu tanımlamalara göre muhakeme ve ikilem arasındaki ortak nokta, *usa vurma ve iki şeyi karşılaştırma* anlamına gelmektedir. Ahlak ise bireyin doğru ile yanlış ayırt edebilmesini sağlayan ilkeler ve değerler bütünüdür (Can, 2007).

Ahlaki gelişim konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Genel kanaat, ahlakın veya ahlak duygusunun insanda doğuştan var olmayan, sosyal çevrenin etkisiyle ve eleştirisiyle oluşan bir duygu olduğudur (Kabadayı ve Aladağ, 2010, s.880). Diğer yandan psikologların ahlak gelişimi üzerindeki çalışmaları sonucunda, çağdaş psikoloji literatüründe ahlaki gelişimi açıklayan üç farklı kuram ortaya çıkmıştır. Bunlar: psikanalitik kuram, toplumsal öğrenme kuramı ve bilişsel-yapısal gelişim kuramıdır (Ekşi, 2006, s.30). Freud ve arkadaşları, ahlak gelişiminin altıncı yaştan itibaren çocuğun babayla özdeşleşmesi ve süper egonun oluşması ile başladığını savunurlar (Selçuk, 2005, s.110). Piaget ve Kohlberg, ahlaki akıl yürütme ve karar verme üzerinde durmuşlardır. Bandura ve Walters ise, çocukların ahlaki davranışlarını etkileyen etkenleri; anne-baba bakımına, cezaya, kuralların varlığına ya da yokluğuna ve otorite figürüne bağlar (Kabadayı ve Aladağ, 2010, s.881).

Ahlaki muhakeme yaklaşımı, Piaget ve Kohlberg'in bilişsel muhakeme, bilişsel düşünme, değer ikilemleri ve karar verme süreçleri ile ilgili çalışmalarına dayanır (Bulut, 2011, s.38). Kurucusu Kohlberg'dir (Çetin Balcı, 2009, s.36). Yaklaşımın amacı, öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değil, ahlaki prensiplerini geliştirmelerinde yardımcı olmaktır (Baydar, 2009, s.30; Çetin, 2012, s.1636). Bunun için, ahlaki ikilem içeren hikâyelerle öğrencilerin ahlaki yargıları ortaya çıkarılmaktadır (Selçuk, 2005, s.112). Öğrencinin değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar, ahlaki gelişimi hakkında bilgi verir. Yaklaşım tüm okul seviyelerinde kullanılabilir. Ancak ahlaki ikilemler içeren hikâyelerin, öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyine uygun olması gerekir (Akbaş, 2009, s.407).

Ahlaki Muhakeme yaklaşımında öğretmenin rolü, kısa ahlaki ikilem hikayeleri yoluyla öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen öğrenciyi ahlaki ikilemle karşılaştırır ve öğrenciden kendine en uygun ve en yakın durumu seçmesini ister. Öğretmen, öğrenciye verilen örnek olayla ilgili diğer

öğrencilerin söylediklerini duyma fırsatı verir (Tahiroğlu ve Çetin, 2012, s.1636). Bu yaklaşımda; temel değerleri irdelemek, mantıksal çözümlene ve akıl yürütmeye teşvik etmek, sorumluluğu eşit olarak paylaşmak ve demokratik bir ortamda rol almayı sağlamak esastır (Dilmaç, 2007, s.4).

UNESCO, ahlaki ikilem tartışması sürecinde uygulanacak aşamaları şu şekilde ifade etmiştir:

1. İkilemin tanımı,
2. Öğrencilerden ikilemle ilgili cevaplar istenmesi,
3. Öğrencilerin ikilem hakkındaki durumlarını belirleme,
4. İkilemdeki düşünceyi değerlendirme,
5. Durumların sebeplerini iyice düşünme ve karar verme (Tahiroğlu ve Çetin, 2012, s.1636).

Ahlaki muhakeme; iki farklı değer yargısının çatıştığı ahlak problemlerine dayanan gerçek hayatta yaşanmış örnek bir olayın ya da geçmişte yaşanmış tarihi bir olayın da konu edilebileceği bir ikilem tartışmasıdır. Her olay ikilem tartışması olarak değerlendirilemez. Bir olayın ikilem tartışması olabilmesi ve başarılı sonuçlar verebilmesi için, şu özelliklere sahip olması gerekir:

- ✓ Derste ele alınan konularla ilişkili olmalıdır.
- ✓ Mümkün olduğunca basit olmalıdır.
- ✓ Kesin bir yanıt yerine birden çok yanıt içermelidir.
- ✓ Öğrencilerin olgusal bilgileri üzerine değil, çatışmanın akıl yürütme boyutu üzerine odaklanmasına yardımcı olmalıdır.
- ✓ Öğrenci düzeyine uygun olmalıdır (Aladağ, 2009, s.25; Tahiroğlu, 2011, s.108).

Galbraith ve Jones'a göre bir ikilemi uygun hale getiren üç önemli değişken vardır. Bunlar;

1. Öğrencileri düşünmeye sevk edecek birtakım ahlaki meseleleri, olayın ana karakteri için gerçek bir zıtlama sunan, öğrenciler arasında düşünce farklılıkları oluşturan ve bunun açığa çıkmasını sağlayan bir hikaye seçilmelidir.

2. Tartışmanın ahlâki düşünme üzerine yoğunlaşmasına yardım edebilecek bir lider.
3. Öğrencileri ahlâki düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmeye teşvik eden bir sınıf ortamıdır (Keskin, 2008, s.33).

(1) Piaget ve Ahlak Gelişim Kuramı

Piaget, çocukların ahlâk gelişimlerini anlamada, kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu düşünmüştür. Çocukların ahlâkî gelişim özelliklerini, onların oyunlarını gözleyerek açıklamaya çalışmıştır (Çiftçi, 2003, s.46). Herkesin kendine göre bir ahlak anlayışı vardır. Ahlak gelişimi bireye özgüdür ve değişebilir (Kabadayı ve Aladağ, 2010, s.880). Piaget'e göre her bireyin ahlaki gelişimin en üst düzeyine çıkması beklenemez (Selçuk, 2005, s.110; Kabadayı ve Aladağ, 2010, s.880).

Piaget çocukların ahlak anlayışının rastgele değil, belirli evrelerden geçerek oluştuğu kanaatindedir. Piaget, kendisinin geliştirdiği Ahlak Gelişim Kuramını; *ahlak öncesi dönem*, *dışa bağlı dönem* ve *ahlaki özerklik dönemi* olmak üzere üç döneme ayırmıştır.

(a) Ahlak Öncesi Dönem

Çocuklarda *ben merkezli* düşüncenin hâkim olduğu bu dönemde, kendisi dışındaki kişilerin görüş ve isteklerini anlamakta zorluk çekerler. Piaget'e göre çocuk iki yaşına kadar kurallar olmadan sadece oynarken, 2-6 yaşları arasında ise kuralların farkındadır (Senemoğlu, 2005, s.63). Yani bu yaşlarda kuralların varlığından bile tam haberdar olmayan çocuklar, sosyal ilişkiler sonucunda girdikleri oyunlar sayesinde basit de olsa kuralların olduğunu kavramaya başlarlar (Can, 2007, s.136).

(b) Dışa Bağlı (Ahlak) Dönem

İlköğretim yıllarına denk gelen dışa bağlı dönemde, çocuklar kuralların varlığına inanır ve bunlara körü körüne bağlanırlar. Hiçbir şekilde kurallar değiştirilemez. Çocuğa göre herkes kurallara uymalıdır. Çocuklar otoritelerinden dolayı okulda öğretmenlerin, ailede büyüklerin isteklerine boyun eğerler. Bu yüzden Piaget bu dönemi *dışa bağımlı dönem* olarak adlandırmıştır (Selçuk, 2005, s.111).

Bu dönemde çocuklar, davranışın yapılış niyetinden çok, sonucuna bakarlar. Yani bir çocuk bilerek bardağı kıran ablasından ziyade, istemeyerek ve görmeden elinin değmesi ile bardakları devirip kıran abisini daha suçlu bulur (Can, 2007, s.135). Çocuklar zihinsel gelişimin evrelerinden olan somut işlemler evresine kadar dışa bağlı ahlak döneminde yer alırlar (Bacanlı, 2011,s.108).

(c) Ahlaki Özerklik Dönemi

On birinci yaşlardan başlayarak hayatın sonuna kadar devam etmektedir. Çocuklar onuncu yaşların sonundan itibaren yetişkinlerin etkisinden kurtulurlar. Çocuğun diğer çocuklarla etkileşimde bulunması ve işbirliği yapması, kurallar hakkındaki fikirlerinin değişmesine zemin oluşturur ve böylece ahlâk ilkeleri değişmeye başlar (Keskin, 2008, s.29).

Bu dönemin en önemli özelliği, kuralların insanlar tarafından konduğunun ve mutlak olmadığının anlaşılmasıdır. Kuralların değişebilirliği kabul edilir. Yine bu dönem çocuklarına göre, kurallar insanlar tarafından anlaşma ile konulur ve aynı şekilde insanların anlaşması ile kurallar değiştirilebilir (Senemoğlu, 2005, s.63). Bu dönemde davranışın yapılmasına neden olan niyetin, davranışın sonucundan daha önemli olduğu kabul edilir. Kuralları çiğneme davranışı, niyete ve koşullara göre değişebilir. Çocuk bu dönemde, amelleri niyetlere göre değerlendirmeye başlar (Bacanlı, 2011,s.108).

(2) Kohlberg ve Ahlak Gelişim Kuramı

Kohlberg, ahlaki gelişim modelini oluştururken Piaget'in modelinden istifade etmiştir. O'ndan farklı olarak adalet kavramı üzerinde yoğun bir şekilde durmuştur (Selçuk, 2005, s.112). Kohlberg, Piaget'in bu alandaki çalışmalarını bir sonuca ulaştırmış ve yeni bir model oluşturmuştur (Onatır, 2008, s.40). Kohlberg de, Piaget gibi ahlak gelişiminin dönemler içinde ortaya çıktığını ifade etmektedir. O'na göre ahlak, hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar verme, bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır (Çiftçi, 2003, s.50).

Piaget'in ve Kohlberg'in modelleri arasında ortak yanlar olmakla birlikte, farklılıklar da bulunmaktadır. Piaget, ahlaki gelişimi bir inşa süreci, Kohlberg ise, evrensel ahlaki ilkelerin keşif süreci olarak görmektedir. Piaget, anlattığı hikâyelerde eylem ve düşünce arasında bir ayrım gözetmezken; Kohlberg, deneğin zihnindeki çatışmaları anlamaya yönelik hikâyeler anlatmaktadır. Bunun için, çocukların ve yetişkinlerin ahlaki yapılarını ortaya koyacak ahlaki ikilemlerden yararlanmışır (Kabadayı ve Aladağ, 2010, s.882).

Kohlberg, değişik yaş grupları ve sosyo-ekonomik düzeydeki bireylere çeşitli hikâyeler anlattıktan sonra, hikâyede anlatılan durumla ilgili bir karar vermelerini istemiştir. Kararın doğru ya da yanlış olması önemli değildir. Önemli olan, bireyin hikâyede anlatılan soruna çözüm bulurken yaptığı değerlendirmeler ve kullandığı dayanak noktalarıdır (Kabadayı ve Aladağ, 2010, s.883). Ayrıca Kohlberg, belli yaş aralığındaki erkek çocuklarla ikişer saatlik mülakatlar yaparak onları bazı ikilemlerle karşı karşıya getirmiş ve bu durumda verdikleri kararlara göre ahlakî gelişim dönemlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu dönemleri de üç farklı ahlaki düşünce tipi temsil etmektedir (Bulut, 2011, s.38). Düzenli olarak birbirlerini takip eden ahlakî düşünmenin her bir basamağı, farklı çatışma durumlarında uygulanabilen, kendi içinde bağımsız ve tutarlı adalet teorisini temsil etmektedir (Çiftçi, 2003, s.53).

(a) Gelenek Öncesi Evre

Bu düzey Piaget'in *dış kurallara bağlılık* dönemine denk gelmekte olup, bu dönemin özelliklerini kapsar (Can, 2007, s.138). Bu düzeyde değerler dışa bağımlı olup, çocuğun kendi ihtiyaçları ön plandadır (Çetin Balcı, 2009, s.36). Toplum tarafından kabul edilenler birey tarafından da kabul edilir. Kurallar başkaları tarafından konulmuştur. Kural ve otoriteye körü körüne bağlılık esastır.

Çocuklar bu evrede davranışta bulunurken içinde buldukları toplum ve kültür tarafından kabul edilmiş ölçütlere göre hareket ederler (Şişman, 2002, s.65). Birey, otoriteden ceza görmeyeceğini anladığında, her şeyi rahatlıkla yapabilmektedir (Sezer, 2008, s.39). Yani bireyi bir şey yapmaktan alıkoyan cezanın kedisi iken, bir şeyi yapmaya itende ödül alacağı düşüncesidir. Bu dönem, *ceza ve itaat* (4-6 yaş) ve *çıkara dayalı araçsal ilişkiler* (6-9 yaş) olmak üzere iki alt düzeyden oluşur.

(i) Ceza ve İtaat Düzeyi

Ceza ve itaat düzeyindeki çocuklar otoriteye uyarlar ve cezalandırılmaktan kaçarlar. Kurallara cezadan ve maddi zarardan kaçınmak için uyarlar (Çetin Balcı, 2009, s.36). Olayların dış görünüşüne ve meydana gelen zararın büyüklüğüne bakarlar. Bireylerin niyetleri ve olayların nedenleri önemli değildir ve üzerinde düşünmezler. Bir davranış sonucunda ortaya çıkan zarar oranında davranış hatalı, fayda oranında davranış iyidir (Senemoğlu, 2005, s.65).

Bu düzeyde çocuklar, bir davranışın doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında karar verirken sonuca bakarlar. Eğer çocuk davranış sonucunda herhangi bir cezaya çarptırılıyor ise, o davranış kötü bir davranıştır; yok eğer çocuk herhangi bir ceza ile karşılaşmıyor ise, o davranış iyi bir davranıştır. Yani ceza verilen davranış, suçtur. Ödül getiren davranış, iyidir (Bacanlı, 2011,s.109). Diğer insanların düşünce, istek ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmeyen birey, otoritenin görüşünü benimser. Çocuk yakalanmayacağından ve ceza almayacağından emin ise kurallara uymaz (Selçuk, 2005, s.113).

(ii) .Araçsal İlişkiler Düzeyi

Bu düzeyde çocuğun kendi ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması önemlidir. Bu dönemde çocuk için *doğru* anlayışı nesnenin ya da davranışın bireyin kendisi ve çevresine verdiği faydaya bağlıdır. Bu düzeyde, başkalarının ihtiyaçlarını dikkate almalarına rağmen, kendi istekleri birinci plandadır. Kendi çıkarlarının büyüklüğü nispetinde, başkalarının ihtiyaçlarına karşılık verilir (Senemoğlu, 2005, s.65). Bu dönemde kişi ödüle ulaşmak için kurallara uyar (Çetin Balcı, 2009, s.36). Eğitim ve sosyo-kültürel yönden az gelişmiş ülkelerde insanların çoğu, ahlak gelişimi açısından bu düzeyin üstüne çıkamamaktadır (Can, 2007, s.138).

(b) Geleneksel Evre

Bu evre, ahlak gelişimin üçüncü ve dördüncü düzeylerini kapsar. Bireyler, bu evrede dış dünyaya ve kendi dışındaki olaylara bir başkasının gözüyle bakabilmeyi öğrenmişlerdir. Bu evrede toplumsal kurallar önemlidir ve bunlara uyulması gerekir (Tokdemir, 2007, s.47). Birey için aile, grup ve toplumun istekleri her şeyin üzerindedir ve onların beklentileri önemsenir. Geleneksel değerler daha çok benimsenir (Çetin Balcı, 2009, s.36). Birey, grubun ihtiyaçları için bazen kendi isteklerinden vazgeçebilir (Senemoğlu, 2005, s.66). Bu evre kendi içinde *kişiler arası*

uyum (10-15 yaş) ve *kanun ve düzen* (15-18 yaş) olmak üzere iki düzeye ayrılır (Akbaş, 2009, s.407).

(i) Kişiler Arası Uyum Düzeyi

Bu dönemde benmerkezcilik anlayışı azalmaya başlar. Davranış, sadece cezadan kaçınmak ya da kendi çıkarlarını ön planda tutmak için değil, başkalarının mutluluk ve menfaatlerini gözetmek içindir. Kişi başkalarının onayını almak için kurallara uyar (Çetin Balcı, 2009, s.36). Birey kendisini karşısındakinin yerine koyar, onun duygularını anlamaya çalışır, başkalarının düşüncelerine önem verir ve karşısındakinden de aynısını bekler. Birey, çevresindeki insanların beklentilerine göre hareket eder, olup bitenlere onun gözünden bakar (Şişman, 2002, s.66).

(ii) .Kanun ve Düzen Eğilimi Düzeyi

Bu düzeyde birey, toplumun düzenini korumayı ve toplumun refahını sağlamayı kendine hedef edinir. Kişi otoriteye ve sosyal düzene uygun olarak görevini icra etmektedir. Ailenin, akrabaların ve akran grubunun yerini, toplum alır. Birey, kendi dışında sosyal bir sistemin olduğunun farkındadır. Herkesin bu sisteme ait kurallara uyması ile toplumsal düzenin ve refahın sağlanacağına inanır. Davranışın toplumsal sistemin yasal kurallarına ve normlara esas olması gerektiğine inanılır (Selçuk, 2005, s.113).

(c) .Gelenek Ötesi Evre

Bu evrede birey, kendi ahlaki ilkelerini kendisi oluşturur. Birey bunu yaparken toplumun ve otoritenin tesiri altında kalmaktan kaçınır (Senemoğlu, 2005, s.66). Başkalarından ve otoriteden bağımsız olarak ahlak ilkelerini seçtiği ve kendine özgü değerler sistemini örgütlediği evredir. Gelenek ötesi evreye ulaşabilmiş bireyler, hayatlarını idealleri uğruna feda edebilirler. İnsan haklarının gözetildiği evrensel değerler benimsenir (Çetin Balcı, 2009, s.36).

(i) .Sosyal Anlaşma Düzeyi

Bu düzeyde toplumsal düzey aşılarak, birey merkeze alınır. Kanunların sosyal bir anlaşma sonucunda oluştuğu ve çoğunluğun hakları bu yolla korunduğu için, kanunlara uyulur. Aynı zamanda mevcut kanunların umumun yararına olması gerektiği savunulur.

Toplumun ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılamayan kanunlar, toplumun menfaati için değiştirilmelidir (Can, 2007, s.138). Kanunlara körü körüne boyun eğme ya da bağlılık yoktur.

(ii) *Evrensel Ahlak İlkeleri Düzeyi*

Birey, genel olarak tüm insanlığı ilgilendiren bir ahlaki yargıya ulaşır. İnsan, insan olduğu için değerlidir. Son basamağa ulaşan bireyin davranışlarına insan hakları, eşitlik, demokrasi, özgürlük gibi evrensel değerler yön verir. Bu aşamada toplumsal kurallar geride bırakılarak, evrensel değerler çerçevesinde kişisel kararlar verilir (Tokdemir, 2007, s.48).

Tablo 9: Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramında Çocukların Düzeylere Göre Kurallara Uyuma Nedenleri

Ahlak Gelişim Evreleri			
	Gelenek Öncesi	Geleneksel Dönem	Gelenek Sonrası
	Bu düzeyde değerler dışa bağımlı ve kişinin kendi ihtiyaçları ön plandadır.	Başka kişilerin ve grupların ihtiyaçlarını dikkate alır. Geleneksel değerler benimsenir.	İnsan haklarının gözetildiği evrensel değerler benimsenir.
Ahlak Gelişim Düzeyleri	<u>Ceza ve İtaat Eğilimi</u> (4-6 yaş) Kişi cezadan kaçındığı için kurallara uyar.	<u>Kişilerarası Uyum Eğilimi</u> (10-15 yaş) İyi çocuk evresinde olup başkalarının onayını almak için kurallara uyar.	<u>Sosyal Sözleşme Eğilimi (18-20 yaş)</u> Davranışlarına insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan değerler yön verir. Ve insanların mutluluğu ve faydası için kurallara uyar.
	<u>Araçsal İlişkiler Eğilimi (6-9 yaş)</u> Ödüle ulaşmak için kurallara uyar.	<u>Kanun ve Düzen Eğilimi</u> (15-18 yaş) Otoriteye, sosyal kurallara ve kanunlara suçluluk ve dışlanma kaygısından dolayı uyar	<u>Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi (20-üstü)</u> Davranışlarına insan hakları, eşitlik, demokrasi, özgürlük gibi evrensel ilkeler yön verir. Bunun için varsa kurallara uyar yoksa evrensel ilkeleri gözetken kuralların konmasına çalışır.

Oktay Akbaş, Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi, 2004, Yayınlanmamış Doktora Tezi, s. 101

Tablo 9'da görüldüğü gibi, bireylerin Kohlberg'in ayırmış olduğu ahlak seviyelerine göre sahip olduğu değerlerin ana fikri değişmektedir. Mesela gelenek öncesi evrede değerler dışa bağımlı ve kişinin kendi ihtiyaçları ön plandayken, geleneksel dönemde başka kişilerin ve grupların ihtiyaçları dikkate alınır ve geleneksel değerler benimsenir. Bununla beraber altı düzeyden her birinde kişinin kurallara uyma mantığı değişmektedir. Örneğin ceza ve itaat (4-6 yaş) düzeyinde kişi cezadan kaçındığı için kurallara uyarken, kanun ve düzen (15-18 yaş) düzeyinde birey otoriteye, sosyal kurallara ve kanunlara suçluluk ve dışlanma kaygısından dolayı uymaktadır.

Kohlberg modelini evrelere ayırmıştır. Her bir evre kendinden öncekine dayanmakta, kendinden sonraki evreye temel oluşturmaktadır. İnsanlar bu evreleri sırasıyla takip ederek son evreye ulaşabilirler, ancak erişim zamanını ve süreci herkeste aynı değildir. Aynı yaştaki bireyler, aynı ahlaki evrede olmayabilirler. Herkesin bu evreleri tamamlayıp, son evreye ulaşmasının mümkün değildir. Özellikle son iki evreye sadece bazı insanlar erişmeyi başarabilir (Ekşi, 2006, s.30).

Tablo 10: Kohlberg'in Ahlak Gelişim Evreleri ve Düzeyleri

Ahlak Gelişim Evreleri			
	<p>Gelenek Öncesi</p> <p>Kurallar başkaları tarafından düzenlenir</p> <p>Etkinlik fiziksel sonuçlarına göre kötü ya da iyi olarak belirlenir.</p> <p>10 yaşına kadar sürmektedir.</p> <p>Benmerkezci anlayış hakimdir.</p>	<p>Geleneksel Dönem</p> <p>Aile, grup ve ulusun beklentileri önemlidir.</p> <p>Bireyin ihtiyaçları grubunkine göre ikinci plandadır.</p> <p>Kanunlara uyma ve sosyal düzeni koruma önemlidir.</p>	<p>Gelenek Sonrası</p> <p>Bireyin kendine özgü ahlak ilkelerini seçtiği ve değerler sistemini örgütlediği düzeydir.</p> <p>Toplumsal düzene ilişkin kuralların ve yasalarında ötesinde, evrensel insani değerlere uygun davranışlar gösterebilmeye benimser.</p>
Ahlak Gelişim Düzeyleri	<p><u>Ceza ve İtaat</u></p> <p>Çocuk otoriteye uyar ve cezadan kaçınır.</p> <p>Davranış fiziksel sonuçlarına göre kötü ya da iyi olarak belirlenir.</p> <p><u>Araçsal İlişkiler</u></p> <p>Bireyin kendi beklentileri ile uyumlu olduğu sürece diğer insanların ihtiyaçları da dikkate alınır.</p> <p>Kurallar ihtiyacı karşıladığı sürece uygundur ve itaat edilmelidir.</p> <p>Ahlaki yargının niteliği, durumun kendine sağlayabileceği yarara göre belirlenir.</p>	<p><u>Kişilerarası Uyum</u></p> <p>Ahlaki yargılar başka bireylerin görüşleri doğrultusunda belirlenir.</p> <p>İyi davranış başkalarına yardım etmek ve başkalarını mutlu etmeye yarayan davranıştır.</p> <p><u>Kanun ve Düzen</u></p> <p>Kanunlara ve sosyal düzene uymak önemlidir.</p> <p>Doğru davranış, bireyin sosyal düzen ve otoriteye uygun olarak görevini yerine getirmesidir.</p>	<p><u>Sosyal Sözleşme</u></p> <p>Kanunlar toplumun iyiliği için değiştirilebilir.</p> <p>Değerler ve kanunlar eleştirici bir şekilde incelenebilir.</p> <p><u>Evrensel Ahlak İlkeleri</u></p> <p>Birey kendine özgü ahlak ilkelerini örgütler.</p> <p>Bu ilkeler genellikle eşitlik, adalet ve insan haklarına dayalıdır.</p> <p>“Adalet kanunun üstündedir” anlayışı bu evredeki bireylerde hakimdir.</p>

Nuray Senemoğlu, *Kuramdan Uygulamaya Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara 2005, s.68

Tablo 10'da özet olarak evrelerin ana temasının neleri ifade ettiğine değinilmiştir. Her evre kendi içinde iki alt düzeye ayrılırken, alt düzeyler kendi içlerinde bağımsız iki dönemi ifade ederler.

3.Sosyal Bilgiler ve Değerler Eğitimi

Sosyal Bilgiler, iyi vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler arasından geniş disiplin anlayışına ve sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış bir disiplindir. Sosyal bilimcilerin birçoğu, insanın duygusal, toplumun ise kültürel yönünü ilgilendiren değerlerin insan davranışlarını açıklamada, sosyal hayatın şekillenmesinde ve toplumsal sorunların çözümlenmesinde temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi, 2007, 1223).

Her otorite, devlet ve sosyal baskı grubu az ya da çok değerler eğitimi yapmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007, s.77). Güç sahibi olan otoritenin kendi yücelttiği değerleri insanlara aktarmasının en etkili yollarından biri, eğitimidir. Bunu da okullarda Sosyal Bilgiler gibi Sosyal Bilimler kökenli dersler aracılığıyla yapmaktadır. Eskiden bu eğitim yurttaşlık eğitimi adı altında yapılırken günümüzde ise Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla yapılmaktadır (Ertürk, 2006, s.11).

Sosyal Bilimler için değerleri görmezden gelmek olanak dışıdır (Duverger, 2006, 45). Sosyal Bilgiler dersi, Sosyal Bilimlerin bir potada eritilerek bir bütünsellik içinde öğrenciye sunulmasından dolayı, onu da değerler eğitimi için önemli kılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin amaçları değerlerin toplum içindeki rolü ile bire bir örtüşmektedir. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler değerler eğitimi için esas derslerden biridir (Kan, 2010, s.140).

Bu derste öğrencilerin hem milli değerleri benimsemesi, hem de evrensel değerler ile milli değerleri bütünleştirmesi hedeflenmektedir (Kan, 2010, s.141). Zira bireylerin sadece milli değerlere ya da sadece evrensel değerlere bağlanması istenmemektedir. Birey sadece milli değerlere bağlanırsa bundan taassup doğar. Diğer toplumlara anlayamaz ve anlamlandırılmaz. Diğer yandan milli değerlerden tamamen koparsa, toplumu ile aidiyet bağı kopar.

Değerler eğitimi, tarih boyunca açık ya da gizli bir şekilde Sosyal Bilgiler ders programlarında yer almıştır. Çünkü bu dersin en önemli amacı çocuğu topluma hazırlamak, onu iyi ve sorumlu bir vatandaş olarak yetiştirmektir.

Sosyal Bilgiler dersinin değerlerden soyutlanmış bir şekilde öğretilmesi mümkün değildir (Kaymakcan ve Meydan, 2012, s.1575).

Ülkemizde eğitim sisteminde yapılan değişiklikler bütün eğitim sistemini etkilediği gibi, Sosyal Bilgiler programını da etkilemiştir. Eğitim programlarına yeni kavramlar ve uygulamalar girmiştir. Bu kavramlardan biri de Sosyal Bilgiler programının en önemli öğelerinden biri olan “değerler”dir (Öğretici, 2011, s.2).

Sosyal Bilgiler dersinde toplumsal değerler, bireysel değerlere göre daha çok ön plana çıkmaktadır. Çünkü bireysel değerler, bireyin kendi yaşantısıyla ilgilidir. Bundan dolayı psikolojinin konu alanı içerisinde yer almaktadır. Sosyal Bilgiler programı, bireysel değerlerden ziyade, genel değerleri destekleyecek bir yapıdadır (Merey, Kuş ve Karatekin, 2012, s.1614).

Değerler eğitimi okullarda önceden belirlenmiş programlar çerçevesinde ya da örtük program dâhilinde yapılmaktadır. İster doğrudan, isterse dolaylı yapılsın her iki uygulamada da öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Akbaş, 2009, s.404). Her öğretmene önemli görev ve sorumluluk düştüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine de görev ve sorumluluk düşmektedir. Bunun nedeni, özellikle sosyal alan içerikli dersleri okutan öğretmenlerin değerlerle ilgili tutum ve davranışları, bireylere benimsetilmesi sürecinde sahip olduğu etkidir (Özkan, 2006, s.247).

Türkiye’de öğrencilere hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerilerin önemli kısmı, Sosyal Bilgiler dersleri yoluyla kazandırılır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi, ilkökul ve ortaokul programlarında yer alan önemli derslerden biridir. Özellikle ilkökul ve ortaokul çağındaki ve daha sonra eğitim hayatına devam etmeme ihtimali olan öğrencilere değerlerin kazandırılması için Sosyal Bilgiler dersi büyük bir fırsattır (Keskin, 2008, s.3).

Sosyal Bilgiler dersi, aslında bir değer eğitimi dersidir (Kan, 2010, s.140). Değerlerin son zamanlarda bu kadar gündemde olması ve değerler eğitimi almış insanların yetiştirilme ihtiyacının artması dikkatlerin Sosyal Bilgiler dersinde toplanmasına neden olmuştur. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi konuları içerisinde rahatlıkla saygı, hoşgörü, bilimsel güvenilirlik gibi, yeni eğitim programında belirtilen yirmi dört temel değeri öğrencilere öğretebilirler.

Bu yönüyle Sosyal Bilgiler, değerler eğitimi hususunda en uygun ders olarak ifade edilmektedir (Dolanbay, 2011, s.1).

Yeni hazırlanan Sosyal Bilgiler Programı'nda önceki programlardan farklı olarak değerler, değer eğitimi ile ilgili açıklamalar ve etkinlik örnekleri sunulmuştur (Doğan Çeken, 2006, s.82). Değerlerin ve değerler eğitiminin yeni eğitim programında yer alması, değerler eğitimi konusunu daha da canlandırmıştır (Öğretici, 2011, s.2). Öğrencilerimizin, temel insani değerleri kazanmaları hedeflenmiştir. Onların; iyiliksever, barış taraftarı, insanlara hürmetkâr, dürüst, saygılı, girişimci, üretken, sorumluluk ve dayanışma alışkanlığına sahip bireyler olmaları amaçlanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin çok disiplinli olması, değer öğretimi bakımından bir zenginliktir (Kan, 2010, s.140). Yurttaşlık dersinden ekonomiye, sosyolojiden antropolojiye, ekonomiden bilim tarihine birçok Sosyal Bilim alanının Sosyal Bilgiler eğitim programına yerleştirilmiş olması, değerler eğitimi açısından bu derse büyük bir avantaj ve kolaylık sağlamıştır. Bunun nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz.

- ✓ Sınıf ortamı, günlük yaşamda yer alan özgürlük, eşitlik, bağımsızlık, sorumluluk, insana değer verme gibi bazı değerleri vurgular.
- ✓ Tarih veya ülkenin gelişimi ile ilgili konular, onlara bu konuda çaba harcamaları konusunda esin kaynağı olur.
- ✓ Konular içinde geçen bireylerin yaşamları hakkındaki biyografiler, ulusun genel değerleri ile ilgili kazanımlar sağlar.
- ✓ Anayasa, hukuk, adalet sistemi gibi konular, değerler bakımından önemlidir.
- ✓ Önemli günlerle ilgili kutlamalar, değerler eğitimi konusunda katkı sağlar.
- ✓ Toplumda yerleşmiş değerlerle ilgili olmayan bazı uygulamalar hakkında, farkındalık oluşturur.
- ✓ Değişik toplumlarla ilgili konuların işlenmesi, değerleri karşılaştırma imkânı verir (Kan, 2010, s.142).

Sosyal Bilgiler dersinde, değerler eğitimi yoluyla öğrencilerde oluşması beklenen bazı davranışlar vardır. Bunlar;

- ✓ Başka insanlara, grup ve kültürlere, etnik, ırkî, ve diğer farklılıklara karşı olumlu tutum sahibi olma,
- ✓ Adalet, eşitlik, otorite, katılım, gerçeklik, vatanseverlik gibi birleştirici değerlere; özgürlük, farklılık, mahremiyet, hak edilen süreç, mal ve insan hakları gibi bireysel ve kamusal değerlere bağlı olma,
- ✓ Anayasal güvenceleri, demokratik değer ve davranışları, farklı grupların kültürümüze olan katkılarını, toplumumuz ve diğer toplumlarda bulunan sosyal, ekonomik ve siyasal kurumların görevlerini takdir etme,
- ✓ Değerlerde yargıya varırken adalet, eşitlik ve demokratik gibi ilkeleri kullanma,
- ✓ İnsan ilişkilerinde sorumluluk, işbirliği, başkaları için endişelenme, açık fikirlilik ve üreticiliğin önemini bilme (Öztürk, 2007, s.30),

Yeni hazırlanan Sosyal Bilgiler öğretim programında değerler kazanımları ile bir bütünlük içerisinde verilmiştir. Bunun için ayrı bir zaman dilimi verilmemekte, değerlerin ilgili ünite kazanımlarıyla birlikte gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca programda bu sürecin nasıl ilerleyeceği konusunda yeterli bilgilendirme yapılmamakta ve uygulama örneklerine de yeterince yer verilmemektedir (Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010, s.56).

Bütün bu eleştirilere rağmen itiraf edilmesi gereken bir gerçek var ki, yeni program, Cumhuriyet dönemi ilköğretim ve ortaokul Sosyal Bilgiler öğretim programları içinde değerler eğitimine doğrudan yer veren ilk programdır (Merey, Kuş ve Karatekin, 2012, s.1614). Bu durum 2004 programını başlı başına bir milat olarak nitelendirilmeye yetmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde, değerler eğitimini gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerde kullanılan temel materyaller ders ve öğrenci çalışma kitabıdır. Bunun için ders kitabında yer alan fotoğraflardan, bilgilendirici açıklama, metin ve etkinlikler ile sorulardan yararlanılmaktadır. Sadece bu materyaller ile yapılan değerler eğitimi, telkin yönteminden ileriye gitmez. Telkin yöntemi ise değerler eğitimi sürecinde kullanılan ve öğrencinin değerleri en az içselleştirdiği bir yaklaşımdır (Kılıç, 2012, s.1595).

4.Değerler Eğitiminin Önemi

Küreselleşen dünya, değerler eğitimi alanına yeni kavramların ve değerlerin girmesine neden olmuştur. 21. yüzyılın yetiştirmeyi amaçladığı bireylerin taşınması gereken temel becerilerin başında, milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme ve estetik zevk kazanma becerileri gelmektedir (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009, s.107).

Değerler eğitiminin son yıllarda bu kadar gündemde olmasının nedeni; artan suç oranları ve toplumda baş gösteren huzursuzluktur. Modern toplumlarda kanun dışı işler, şiddet, disiplinsizlik artarak görülmektedir ve bu durum, en çok genç kuşak içinde görülmektedir (İşcan, 2007, s.12). Gençlerin cinsel düşkünlükleri, erken hamilelik, intiharlar, boşanma oranlarının yükselmesi gibi sosyal anlamda çöküşü işaret eden gelişmeler, (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s.73), okullardaki disiplin eksikliği, çocukların suiistimali, olgunluk öncesi cinsel hayat, çeteler yoluyla akran şiddeti, suç, yeme alışkanlıklarındaki bozukluk, madde bağımlılığı gibi sosyal problemlerdeki artışlar (Akbaş, 2004, s.35), değerler ve ahlak eğitimini zorunlu kılmıştır. Ülkemizde de gittikçe artan ve toplumsal huzuru bozan birçok olay görülmekte ve bu olayları gerçekleştiren kişilerin değerler konusunda yeterince eğitilemedikleri anlaşılmaktadır (Yazıcı, 2006, s.500).

Eğitimcileri değerler eğitimine yönelten bazı sebepler bulunmaktadır. Bunların en önemlisi çağımızın tüm toplumun fertleri üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilerdir. Bu olumsuz etkileri aşağıdaki gibi özetlenmek mümkündür;

- ✓ Aile kurumunun giderek zayıflaması,
- ✓ Sivil kültür ve anlayışın gün geçtikçe kötüye gitmesi,
- ✓ Yerel/küresel, maddi/manevi unsurlar arasında yaşanan gerilimler,
- ✓ Doğal çevrenin hayatı tehdit edencesine kullanımı,
- ✓ Çocuklara karşı gittikçe artan tacizler (Kenan, 2009, s.261).

Toplum içinde yaşanan bu ve benzeri olumsuzlukları gidermek için pek çok önlem alınmıştır. Ne yazık ki alınan önlemler, beklenen etkiyi oluşturamamıştır. Çünkü alınan önlemler, günümüz insanının problemlerini temelden çözmeye yetmemektedir. Bu önlemlerin hiçbiri modern eğitimin içinde bulunduğu manevi ve ahlaki değer kriziyle ilişkilendirilmediği gibi, bu manevi ve ahlaki değer boşluğunun

ne ile doldurulabileceği konusunda da henüz işe yarar, faydalı ve işlevsel bir çözüm getirilmemiştir (Kenan, 2009, s.262).

Çubukçu (2012, s.1513)'ya göre, okullarda değerler eğitimi zorunlu kılan husus, 21. yüzyılda bütün dünyada yaşanan değer bunalımı ve kültürel yozlaşmanın sebep olduğu olumsuz toplumsal olaylardır. Küreselleşmenin sonucunda sınırların kalkması ve baskın kültürlerin her an, her yerde egemen konuma geçmesi, topluma özgü bazı duyarlılıkların, değerlerin gün geçtikçe işlevsizleşerek kaybolmaya yüz tutmasıdır. Bunun doğal sonucu olarak, çocuklar ve gençler arasında şiddet eğilimi, sahtekârlık, anne-babaya ve öğretmene karşı asi olma, sosyal kuralları ihlal etme, madde bağımlılığı, intihar ve benzeri olumsuz davranışlarda artış gözlenmektedir.

Günümüz dünyasında yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişim ve gelişmeler sonucunda bireylerin etkili ve verimli iletişim kurup, yaşanan sorunlara etik kurallara uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri için de değer eğitimi oldukça önemlidir (Gömleksiz ve Cüro, 2011, s.97). Öğretilen değerler bilişsel olarak durağan kalmamalı, çağa kolayca uygulanmalıdır. Yani öğrenciler tarafından güncellenebilir bir nitelikte olmalıdır. Bilişsel olarak değerler öğrenciler tarafından öğrenilip özümsemeye ise, kuru bilgidir ibaret kalır. Okullarda çocuklar sadece değerleri bilişsel olarak öğrenmekle kalmamalı, onları özümseyerek hayatlarının bir parçası haline getirmelidirler (Yiğittir ve Öcalan, 2010, s.409).

Değerler bakımından yeterince olgunlaşmayan veya değer olguları gelişmeyen birey, hem kendilerine hem de çevresindeki diğer kişilere karşı zarar verici eylemlerde bulunabilir (Gömleksiz ve Cüro, 2011, s.99). Çevresine karşı zarar verici eylemlerde bulunan bireyler, toplum tarafından istenmezler. Toplum, böyle kişileri engellemek için, değerlerini yeni nesillere aktarmak ihtiyacını hissetmiştir. Çünkü herhangi bir toplumda yaşanan ve yaşanabilecek sorunların ortadan kaldırılması için, o toplumdaki bireylerin, sahip olmaları gereken ortak değerleri kazanmaları gerekmektedir (Sancak, 2011, s.18).

Değerler eğitiminin okullarda ve ailede verilmesini zorunlu kılan bir unsur, şiddettir. Kişinin kendine uyguladığı, aile içi, okul içi, toplumsal ve toplumlar arası olmak üzere şiddetin birçok boyutu vardır. Hepsinin ortak nedeni, var olan değerlerin anlamını yitirmesi, toplumun sahip olduğu değerleri güncelleyememesi ve çağa

uygun yeni değerler üretilememesidir (Keskin ve Keskin, 2009, s.70). Belirtilen şiddet sorunlarının -hangi boyutta olursa olsun- çözümü için, eğitim programlarında değerlere yer verilmesi gerekir.

Türkiye gibi etnik grupları, inanç ve inanışları bakımından farklı bireylerin yaşadığı bir toplumda huzuru, barışı ve devamlılığı sağlayabilmek için, bireylere ortak değerlerin kazandırılması önem taşımaktadır (Şahin ve Ersoy, 2012, s.1535). Toplumun fertleri arasında genel bir uyum sağlamak ve toplumu aynı amaç etrafında toplamak için eğitim sistemi içine girecek olan her bireye birtakım ortak değerlerin kazandırılması gerekmektedir (Merey, Kuş ve Karatekin, 2012, s.1613). Bu durum toplumsal varlığın ve bütünlüğün devamlılığı için bir zorunluluktur.

Okullarda değerler eğitiminin yapılmasına yöneticileri ve eğitimcileri zorlayan üç ana faktör vardır. Bunlar;

1. Toplumda çeşitli sosyal ve suç ile ilgili problemlerin artması faydalı değerlerin yeterince elde edilemediğini ortaya çıkarması,
2. Toplumsal değerlerimizde bir belirsizlik vardır ve bu belirsizliğin tarihimizden gelen uygun değerlerimizin yıpranmasına sebep olması,
3. Akranlar arasındaki olumsuz baskı, medyanın olumsuz etkisi ve boşanma oranının artması gibi sebeplerle, aile yapısının giderek zayıflamasıdır (Sancak, 2011, s.20).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklar halinde açıklanmaktadır.

İlgili konuda, yurt içinde yapılan akademik çalışmaların tespiti için bu alandaki süreli yayınlar, kitaplar ve tezler taranmıştır. Literatür çalışması sonucunda, değerler eğitimiyle ilişkili olarak, farklı akademik alanlarda ve davranış bilimleri alanlarında yayınlara rastlanmıştır. Bu yayınlarda, değerler eğitiminin ahlakî olgunluk ve sosyal olgunluğu etkileyen önemli bir faktör olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

A.Araştırma Modeli (Deseni)

Bu araştırmada *genel tarama modeli* kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

Sosyal bilimlerde, incelenen konuların evrenleri genellikle büyüktür. Her zaman evrendeki bütün elemanları ayrıntılarıyla incelemek için yeterli zaman ve maddi koşullara sahip olmak imkansızdır. Ayrıca tüm ayrıntıların incelenmesi yoluyla elde edilecek bilgi yığınlarının çözümlenmesi zaman ve emek kaybına neden olmaktadır. Bundan dolayı evreni temsil ettiği düşünülen bir örneklem grubu seçilmiştir. Örneklem seçilerek yapılan araştırmalar zaman ve maliyet yönünden ekonomik olduğu gibi, çoğu zaman da bütün evrenin incelenmesiyle elde edilen sonuçlar kadar geçerli, sağlıklı ve güvenilir olabilir (Gökçe, 1988, s.77-78).

B.Evren ve Örneklem

Çalışmanın yapılacağı örneklem grubunun belirlenmesi için gelişigüzel örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu tür örnekleme, araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir (Arlı ve Nazik, 2001, s.75).

Bu araştırmanın evreni 2013–2014 Eğitim-Öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesinde bulunan ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencileridir. Örneklemimiz, 267 kişiden oluşmaktadır. Tablo'11 de ölçeğin uygulandığı okullar ve şube sayıları görülmektedir.

Tablo 11: Uygulama Yapılan Ortaokullar

Okul Adları	Okulun Bulunduğu Yer	Uygulanan Şube Sayısı		
		Sınıflar		Toplam
		5.	6.	
Hacer Salih Yıldız İ.H.O	İ. M.	2	2	4
Mahmudiye İ.HO	İ. M.	2	2	4
Müşerref-Muzaffer Samda Ortaokulu	İ. M.	1	1	2
Cemil Sönmez İlköğretim Okulu	İ. M.	1	1	2
Altı Eylül İlköğretim Okulu	İ. M.		1	1
Vehbi koç İlköğretim Okulu	İ. M.	1	1	2
İshakpaşa İlköğretim Okulu	İ. M.		1	1
Mesudiye İlköğretim Okulu	İ. M.	1	1	2
Gündüzlü Ortaokulu	K. O.	1	1	2
Kurşunlu İlköğretim Okulu	K. O.	1	1	2
Çitli Nihat Korkmaz İlköğretim Okulu	K. O.	1	1	2
Tahta Köprü İlköğretim Okulu	K. O.		1	1
Mezit Ortaokulu	K. O.	1	1	2
TOPLAM	13 Okul	12	15	27

C.Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, baba mesleği, anne mesleği, anne ve baba eğitim durumu, anne-baba evlilik durumu, ailenin oturduğu yerleşim yeri, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı ve ikamet durumuna göre frekans ve yüzde dağılımları tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	164	61,4
	Erkek	103	38,6
	Toplam	267	100,0
Yaş	10-11yaş	119	44,6
	12-13yaş	148	55,4
	Toplam	267	100,0
Sınıf düzeyi	5. Sınıf	112	41,9
	6. Sınıf	155	58,1
	Toplam	267	100,0
Anne Eğitim durumu	İlkokul	142	53,2
	Ortaokul	83	31,1
	Lise ve üzeri	38	14,2
	Toplam	263	98,5
Baba eğitim durumu	İlkokul	112	41,9
	Ortaokul	78	29,2
	Lise ve üzeri	75	28,1
	Toplam	265	99,3
Aile gelir düzeyi	0-1000 TL	116	43,4
	1001-2000 TL	102	38,2
	2001 TL ve üzeri	47	17,6
	Toplam	265	99,3
Anne-baba evlilik durumu	Birlikte	255	95,5
	Ayrı (Boşanmış)	12	4,5
	Toplam	267	100,0
Baba mesleği	İşçi	172	64,4
	Diğer (Esnaf, Memur, İşçi vb.)	95	35,6
	Toplam	267	100,0
Anne mesleği	Ev Hanımı	215	80,5
	Çalışan (İşçi, Memur, Esnaf vb.)	52	19,5
	Toplam	267	100,0
İkamet durumu	Anne-Baba İle Birlikte	253	94,8
	Diğer (Yurt, Sadece Anne, Sade Baba, vb.)	14	5,2
	Toplam	267	100,0

Tablo 12: Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı (Devamı)

Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Kardeş sayısı	0-1 Kardeş	100	37,5
	2 Kardeş	81	30,3
	3 Kardeş	52	19,5
	4 Kardeş ve üzeri	33	12,4
	Toplam	266	99,6
Ailenin yaşadığı yer	Köy	70	26,2
	İlçe Merkezi (İnegöl)	197	73,8
	Toplam	267	100,0

Tablo 12'de göre çalışmaya katılan 267 öğrenciden 103'ü (%38,6) erkek, 164'ü (%61,4) kızdır. 119'u (%44,6) 10-11, 148'i (%55,4) 12-13 yaş grubundadır. 112'si (%41,9) 5., 155'i (%58,1) 6. sınıftadır. 142'sinin (%53,2) annesi ilköğretim, 83'ünün (%31,1) ortaokul ve 38'ininki (%14,2) lise ve üzeri derecelerdeki okullardan mezun olmuştur. Öğrencilerden 112'sinin babası (%41,9) ilköğretim, 78'inin (%29,2) ortaokul ve 75'ininki (%28,1) lise ve üzeri derecelerdeki okullardan mezun olmuştur. 172'sinin (%64,4) babası işçi, 95'ininki (%35,6) diğer (memur, çiftçi, esnaf, vb.) mesleklerde çalışmaktadır. 215'inin (%80,5) annesi ev hanımı, 52'sininki (%19,5) çalışmaktadır. 116'sının (%43,4) aile gelir düzeyi 0-1000 TL, 102'sinin (%38,2) 1001-2000 TL, 47'sinin (%17,6) 2001 TL ve üzerindedir. 255'inin (%95,5) anne-babası birlikte, 12'sinin (%4,5) ise ayrı yaşamaktadır. 253'ü (%94,8) anne-babası ile birlikte kalır iken, 14'ü (% 5,2) yurttan, sadece annesiyle ya da sadece babasıyla kalmaktadır. 100'ü (% 37,5) 0-1 kardeşe sahip iken, 81'i (% 30,3) 2 kardeşe, 52'si (% 19,5) 3 kardeşe ve 33'ü (% 12,4) 4 veya daha fazla kardeşe sahiptir. Öğrencilerden, 70'i (% 26,2) köyde yaşarken 197'si (% 73,8) ilçe merkezinde (İnegöl) yaşamaktadır.

D. Veri Toplanması

Araştırmada veri toplamak için iki ölçek kullanılmıştır. Bunlardan birincisi Kulaksızoğlu ve Dilmaç (1999) tarafından hazırlanan ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ)”, diğeri ise konu için uzman görüşünden yararlanılarak tarafımızdan geliştirilen “Sosyal Olgunluk Ölçeği (SOÖ)” dir. Ayrıca “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin ve öğrenci velilerinin kişisel bilgilerini ölçmeye yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümde öğrencilerin sosyal olgunluklarını ölçmek amacıyla 55 adet önerme verilmiştir. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçek sunulmuştur. Bu ölçekte 66 adet önerme yer almıştır.

E. Veri Toplama Araçları

Bunun için hazır bir anket kullanılmış, ayrıca araştırmacı tarafından yeni bir anket geliştirilmiştir.

1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, sınıf, baba ve anne çalışma durumu, anne ve baba öğrenim durumu, ikamet edilen ev, gelir durumu, kardeş sayısı değişkenlerini belirlemek amacıyla tarafımızdan hazırlanmıştır. Öğrenciler formdan kendilerine uygun olan seçenekleri işaretlemişlerdir.

2. Ahlakı Olgunluk Ölçeği (AOÖ)

Bu ölçek bir *öz değerlendirme ölçeği* olup, uygulama süresi yaklaşık 35–40 dakikadır. Ağırlıklı olarak öğrencilerdeki sorumluluk ve yardımseverlik değerlerini ölçme için uygulanmıştır.

Ahlakı Olgunluk Ölçeği (AOÖ) Kulaksızoğlu ve Dilmaç (1999) tarafından hazırlananmış ve geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçekte Likert tarafından geliştirilmiş olan *dörtlü derecelendirme* tercih edilmiştir. Buna göre, ölçek; “her zaman doğru” (4), “ara sıra doğru” (3), “nadiren doğru” (2), “hiçbir zaman doğru değil” (1) şeklinde en olumlu seçenekten en olumsuz seçeneğe doğru azalan bir biçimde puanlanmıştır. Ölçek ile elde edilen aritmetik ortalama puanlarının derecelendirilmesi ve yorumlanması için, istatistikteki sayıların alt ve üst değer alanı dikkate alınmıştır. Yani en olumsuz ifade (1), en olumlu ifade (4) olarak kabul edilmiş ve yorumlanmıştır. Olumsuz cümleler için ters çevirme işlemi uygulanmıştır.

Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini ifade eden toplam 108 cümle hazırlanmıştır. Deneme ölçeğinde uygulanan ölçeklerin her maddesinden alınan puanların diziliş aritmetik ortalaması ve ranjı hesaplanmıştır. Her madde için verilen puanların en olumsuz tutumdan en olumlu tutuma kadar tutumları kapsamı gerekir. Her bir maddeden alınacak en düşük puan 1, en yüksek puan 4'tür.

Deneme ölçeğindeki ifadelerin ölçülmek istenen tutumla ilişkisi yakın olanlar asıl ölçekte yer almak üzere seçilmiştir. Ahlaki olgunluk ölçeği iç tutarlılığına göre yapılan analizde iç tutarlılık kat sayısı Brawn'a göre güvenilirdir (N:.305 , R:.66). Korelasyona dayalı madde analizi tekniğinde Cronbach Alpha'ya göre, Cronbach:.73 (N=.305). Buna göre testin güvenilirliği oldukça yüksektir.

İçerik geçerliliğini ölçmek için 108 maddeden oluşan ölçeğin madde analizi yapılmıştır. Buna göre 25 madde 0.01 seviyesinde, 42 maddenin 0.05 seviyesinde anlamlı olduğu görülmüştür. Anlamlı çıkmayan madde sayısı 42'dir. Bu işlemler sonucunda deneme ölçeğinden 42 madde çıkarılmış ve iç tutarlılığı yüksek olan 66 madde asıl ahlaki olgunluk ölçeğine konulmuştur. Bu 66 maddenin 37'si olumlu, 29'u olumsuz ifadeden oluşmaktadır.

3.Sosyal Olgunluk Ölçeği (SOÖ)

Bu araştırmada kullanılmak için ilgili literatürden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket 55 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte 5. ve 6. sınıflar için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler programındaki değerler esas alınmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeylerini tespit etmek için hazır bir ölçek bulunmadığından, uzman desteği eşliğinde tarafımızdan geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Öncelikle ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kazanması beklenen değerlerin yer aldığı bir tablo oluşturulmuştur. Daha sonra bu tablo esas alınarak uzman desteği ile 168 maddeden oluşan bir taslak belirlenmiştir. Alanında uzman Sosyal Bilgiler öğretmenlerine başvurularak uygun madde yazmaları ve pilot uygulama için var olan madde havuzundan madde seçmeleri istenmiştir. Pilot uygulama için 114 maddeden oluşan bir anket hazırlanmış ve İnegöl

ilçe merkezindeki okullarda 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde oluşan 155 kişiye uygulanmıştır.

Maddelerin geçerlilik ve güvenilirlik hesaplamaları yapıldıktan sonra, asıl anket 55 maddeye dönüştürülmüştür. Sosyal davranışları ifade eden cümlelerin yoğun olarak bulunduğu bu ankete, Sosyal Olgunluk Ölçeği (SOÖ) adı verilmiştir.

Ölçekte yer alan maddeler; “her zaman katılıyorum”, “sık sık katılıyorum”, “ara sıra katılıyorum”, “nadiren katılıyorum” ve “hiç bir zaman katılmıyorum” şeklinde Likert ölçekleme tekniği ile derecelendirilerek düzenlenmiştir. Likert ölçekleme tekniğinde en önemli nokta tek boyutluluktur, yani bütün maddelerin aynı tutumu ölçmeleri gerekir (Kağıtçıbaşı, 2006, s.136). Ayrıca bu derecelendirme şekli, tutum ölçmek için hazırlanmış ölçeklerde kullanılır. Bu tür derecelendirmiş tutum ölçeklerinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's Alpha tekniği kullanılır (Tan, 2009, s.123). Taslak ölçekte altı değere ait alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; "kültürel mirasa duyarlılık", "çalışkanlık", "doğal çevreye duyarlılık", "sorumluluk", "yardımseverlik", "haklara ve özgürlüklere saygılı olma" değerleridir. Taslakta yer alan maddelerden 14'ü olumsuz ifadelerden oluşmuştur. Değerlendirme yapılırken bu olumsuz maddelere ters çevrilme işlemi uygulanmıştır.

Güvenirlik analizi için kullanılan Cronbach's Alpha, bir testin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla kullanılan bir istatistiksel tekniktir (Demircioğlu, 2008, s.71). Cronbach's Alpha değerinin .70 ve üstü olması halinde ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmekle birlikte, soru sayısı az olduğunda bu sınır .60 ve üstü şeklinde alınabilmektedir (Yoğurtcu, 2010, s.55). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacı ile Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış ve .86 bulunmuştur.

Alt ölçekler bakımından güvenilirlik katsayıları ise; birinci faktör olan *kültürel mirasa duyarlılık* için .43, ikinci faktör olan *çalışkanlık* için .53, üçüncü faktör olan *doğal çevreye duyarlılık* için .59, dördüncü faktör olan *yardımseverlik* için .35, beşinci faktör olan *sorumluluk* için .71, altıncı alt faktör olan *haklara ve özgürlüklere saygılı olma* için .69 bulunmuştur.

Tablo 13: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Faktör 1 (kültürel mirasa duyarlılık)	8	.43
Faktör 2 (çalışkanlık)	8	.53
Faktör 3 (doğal çevreye duyarlılık)	11	.59
Faktör 4 (yardımseverlik)	6	.35
Faktör 5 (sorumluluk)	10	.71
Faktör 6 (haklara ve özgürlüklere saygılı olma)	12	.69
Ölçeğin Tamamı	55	.86

Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 275, en düşük puan ise 55'tir. Ölçekten yüksek puan alanlar sosyal olgunluk düzeyi gelişmiş olarak, düşük puan alanlar ise sosyal olgunluk düzeyi gelişmemiş olarak değerlendirilmiştir. Birinci ve dördüncü faktör için bulunan güvenilirlik katsayıları düşük olduğundan, ölçeğin tamamına ait sonuçlar dikkate alınmıştır. "Kültürel mirasa duyarlılık" ve "yardımseverlik" alt ölçeklerinden elde edilen puanlar güvenilir olmadığı için, bunlara ilişkin bağımsız örnek t-testi, tek yönlü ANOVA testi, ve Mann-Whitney U testi yapılmamıştır.

F.Verilerin Analizi

SPSS for windows 20.0 istatistik paket programıyla örneklemeden elde edilen bulgular analiz edilmiştir. İki grup ortalamasını karşılaştırmak için bağımsız t-testi yapılmıştır.

İkiden fazla gruba ait karşılaştırmalarda ise gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi kullanılmış, anlamlı fark bulunan durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için LSD testinden yararlanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda, non-parametrik alternatifi olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile sosyal tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için de basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV.BULGULAR ve YORUMLAR

A.Ahlaki Olgunluk Düzeyinin Değişkenlere Göre Durumu

1.Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyi

Tablo 14: Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyini Gösteren Betimleyici Analiz Verileri

	N	Madde	Min	Max	\bar{X}	Ss
		sayısı				
AOÖ	267	117	138	255	218,45	25,02

Tablo 14'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması $x=218,45$ standart sapması $Ss=25,02$, alınan en düşük puan 138, alınan en yüksek puan ise 255'tir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin, aritmetik ortalamanın üstünde olduğu görülür.

2.Cinsiyet- Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 15: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kadın	164	221,26	23,77163	2,333	265	.020*
Erkek	103	213,98	26,40038			

*p < .05

Cinsiyete göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 103'ü erkek, 164'ü ise kızdır. Erkek öğrencilerin tutum puan ortalamasının (213,98) kız öğrencilerin tutum puan ortalaması (221,26) daha düşüktür. Erkek ve kız öğrencilerin tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre ahlaki olgunluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{265}=2,333$ p < .05).

3.Okunulan Sınıf-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 16: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t- testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
5.Sınıf	112	221,22	23,72	1,540	265	,125
6.Sınıf	155	216,45	25,82			

p > .05

Öğrencilerin okudukları sınıfa göre ahlaki olgunluk düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 112'si 5.sınıf, 155'i ise 6. sınıftır. 5. sınıf öğrencilerin tutum puan ortalaması (221,22) 6. sınıf öğrencilerin tutum puan ortalamasından (216,45) daha yüksektir. 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerin tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri okudukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=1,540$ p > .05).

4.Baba Mesleği-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 17: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t- testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
İşçi	172	218,43	25,72	-,018	265	,985
Diğerleri	95	218,49	23,84			

p > .05

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre ahlaki olgunluk düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 172'sinin babası işçi, 95'inin babası ise diğer (memur, esnaf, çiftçi vb.) mesleklerden oluşmaktadır. Babası işçi olan öğrencilerin tutum puan ortalaması (218,43) babası çiftçi, memur, esnaf vb. olan öğrencilerin tutum puan ortalaması ise (218,49) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının mesleğine göre ahlaki olgunluk düzeyi çok fazla değişmemektedir.

Öğrencilerin tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri babalarının mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-,018$ $p > .05$).

5. Anne Çalışma Durumu-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 18: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Ev hanımı	215	219,75	24,05	1,732	265	,084
Çalışan	52	213,08	28,33			

$p > .05$

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre ahlaki olgunluk düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 215'inin annesi ev hanımı, 52'sinin annesi ise çalışmaktadır. Annesi ev hanımı olan öğrencilerin tutum puan ortalaması (219,75), annesi çalışan (işçi, çiftçi, memur, esnaf, vb.) öğrencilerin tutum puan ortalaması (213,08) olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre ahlaki olgunluk düzeyi çok farklılaşmamaktadır. Puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi, annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-1,732$ $p > .05$).

6. Baba Eğitim Durumu-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 19: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	112	219,82	22,77
Ortaokul	78	215,63	27,71
Lise ve üzeri	75	219,26	25,72
Toplam	265	218,43	25,11

Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin (112 kişi) ahlaki olgunluk düzeyi puanı ortalaması 219,82, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin (78 kişi) ahlaki olgunluk düzeyi puanı ortalaması 215,63'dür. Babası lise ve üzeri okullardan mezun olanların (75 kişi) ahlaki olgunluk düzeyi puanı ortalama 219,26'dır. Tüm öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi ortalaması ise 218,43'dür.

Tablo 20: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	880,811	2	440,406	,697	,499
Gruplar içi	165629,327	262	632,173		
Toplam	166510,138	264			

$p > .05$

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre, ahlaki olgunluk düzeyi puanlarıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-262)}: ,697, p > .05$).

7. Anne Eğitim Durumu-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 21: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	142	219,95	23,01
Ortaokul	83	215,99	28,35
Lise ve Üzeri	38	220,17	24,00
Toplam	263	218,74	24,93

Annesi ilkokul mezunu olan (142 kişi) öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puanı ortalaması 219,95, ortaokul mezunu olan (83 kişi) ahlaki olgunluk düzeyi puanı ortalaması 215,99'dür. Annesi lise ve üzeri okullardan mezun olanların (75 kişi) ahlaki olgunluk düzeyi puanı ortalama 220,17'dir. Tüm öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi ortalaması ise 218,74'dür.

Tablo 22: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	913,046	2	456,523	,733	,481
Gruplar içi	161905,838	260	622,715		
Toplam	162818,884	262			

$p > ,05$

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre ahlaki olgunluk düzey puanlarıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzey puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-260)}$: ,733, $p > .05$).

8.Aile Gelir Durumu-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 23: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{X}	Ss
0-1000 TL	116	221,28	22,92
1001-2000 TL	102	214,92	25,84
2001 TL ve Üzeri	47	219,60	28,02
Toplam	265	218,53	25,09

Öğrencilerin aile gelir durumuna göre ahlaki olgunluk düzey puanlarına ilişkin betimleyici istatistik bulguları Tablo 23'de verilmiştir. Ailesinin geliri 0 ile 1001 TL arasında olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puan ortalamaları 221,28, 1001 ile 2000 TL arasında olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puan ortalamaları 214,92'dir. Öğrencilerden aile gelir durumu 2001 TL ve üzeri olan öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalaması ise 219,60 olarak bulunmuştur. Tüm öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puan ortalaması 218,53'dür.

Tablo 24: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplama	Serbestlik derecesi	Kareler ortalama	F	Sig.
Gruplar arası	2263,540	2	1131,770	1,808	,166
Gruplar içi	163987,654	262	625,907		
Toplam	166251,194	264			

$p > .05$

Öğrencilerin aile gelir durumlarına göre ahlaki olgunluk düzey puanlarıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 24'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-262)}: 1,808, p > .05$).

9.Kardeş Sayısı- Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 25: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{X}	Ss
0-1 Kardeş	100	221,14	26,26
2 Kardeş	81	215,57	24,40
3 Kardeş	52	220,18	22,47
4 ve Fazla	33	214,64	26,72
Toplam	266	218,45	25,07

Öğrencilerin kardeş sayısına göre ahlaki olgunluk düzey puanlarına ilişkin betimleyici istatistik bulguları Tablo 25'de verilmiştir. Öğrencilerden 100'ünün 0-1, 81'inin 2, 52'sinin 3 ve 33'ünün ise 4 ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir. 0-1 kardeşe sahip olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puan ortalaması 221,14, 2 kardeşe sahip olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puan ortalaması 215,57, 3 kardeşe sahip olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puan ortalaması 220,18'dir. 4 ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puan ortalaması 214,64 olarak bulunmuştur. 0-1 kardeşe sahip olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzey puan ortalamalarının diğerlerine göre daha fazla

olduğu görülmüştür. Tüm öğrencilerin ahlaki olgunluk düzey puan ortalaması ise 218,45'dir.

Tablo 26: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	2032,309	3	677,436	1,079	,359
Gruplar içi	164520,854	262	627,942		
Toplam	166553,163	265			

$p > .05$

Öğrencilerin kardeş sayısına göre ahlaki olgunluk düzey puanlarıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre, ahlaki olgunluk düzey puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(3-262)}: 1,079, p > .05$).

10.Yaşanılan Yerleşim Yeri-Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 27: Öğrencilerin Yaşadığı Yerleşim Yerine Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	sd	P
Köy	70	213,59	25,05	-1,874	264	,062
İlçe merkezi (İnegöl)	196	220,10	24,89			

$p > .05$

Öğrencilerin yaşadığı yerleşim yerine göre, ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin 70'i köylerde, 196'si ise ilçe merkezinde (İnegöl) yaşamaktadır. Köylerde yaşayan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puan ortalaması 213,59, ilçe merkezinde (İnegöl) yaşayan öğrencilerinki ise 220,10'dur. Buna göre ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi, köylerde yaşayan öğrencilerden fazladır. İlçe merkezinde yaşayan öğrenciler ile köylerde yaşayan öğrenciler arasındaki ahlaki olgunluk düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{264}=-1,874 p > .05$).

11.Yaş- Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 28: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	Ss	t	sd	P
10-11	119	220,64	24,12	1,285	265	,200
12-13	148	216,69	25,67			

p > .05

Öğrencilerin yaşlarına göre ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin t- testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir. Çalışmaya katılan Öğrencilerin 119'u 10-11, 148'i ise 12-13 yaş grubundadır. 10-11 yaş gurubu öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi puan ortalaması 220,64, 12-13 yaş grubu öğrencilerin puan ortalaması 216,69'dur. Öğrenciler arasındaki ahlaki olgunluk düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=1,285$ p>05).

12.İkamet Durumu - Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 29: Öğrencilerin İkamet Durumu Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra	Sıra	U	P
		Ortalaması	Toplamı		
Anne-baba ile birlikte	253	133,07	33667	1536	,403
Diğer	14	150,79	2111		

p > .05

Tablo 29'a göre öğrencilerden 253'ü anne-babası ile birlikte, 14'ü ise yurttta, sadece annesiyle ya da sadece babasıyla ikamet etmektedir. İkamete ilişkin olarak yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları tabloda verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne-babası ile birlikte kalan öğrenciler ile yurttta veya sadece annesiyle ya da sadece babasıyla ikamet eden öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (U=1536, p > .05). Dolayısıyla anne-baba ile birlikte kalıp kalmamanın ahlaki olgunluk düzeyi bakımından anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

13. Anne-Baba Evlilik Durumu- Ahlaki Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 30: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra	Sıra	U	P
		ortalaması	toplamı		
Anne-baba birlikte	255	133,02	33920	1280	,340
Anne-baba ayrı	12	154,79	1857		

$p > .05$

Tablo 30'a göre, öğrencilerden 255'sinin anne-babası birlikte, 12'sinin anne-babası ise ayrı (boşanmış) olarak yaşamaktadır. Anne-babası birlikte olan öğrenciler ile anne-babası ayrı olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları tabloda verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne-babası birlikte olan öğrenciler ile anne-babası ayrı olan öğrenciler arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=1280$, $p > .05$). Yani anne-baba birlikteliğinin ahlaki olgunluk düzeyi bakımından anlamlı bir etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

B.Sosyal Olgunluk Düzeyinin Değişkenlere Göre Durumu

1.Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Olgunluk Düzeyi

Tablo 31: Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerini Sosyal Olgunluk Düzeylerini Gösteren Betimleyici Analiz Verileri

Değerler	N	Madde			\bar{X}	Ss
		Sayı	Min	Max		
KMD	267	8	16	40	30,58	4,76
ÇLŞ	267	8	17	40	32,63	4,65
DÇD	267	11	22	55	45,66	6,10
YRD	267	6	10	30	22,88	4,26
SOR	267	10	21	50	41,57	6,36
HOS	267	12	18	55	44,02	6,74
SOÖ	267	55	126	266	217,35	24,09

Tablo 31'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan 267 öğrencilerin Kültürel mirasa duyarlılık (KMD) değer düzeyi toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=30,58$, standart sapması $Ss =4,76$ 'dir. Alınan en düşük puan 16, alınan en yüksek puan ise 40'tır. Buna göre, öğrencilerin KMD değer düzeyi, aritmetik ortalamanın üstündedir.

Öğrencilerin çalışkanlık (ÇLŞ) değer düzeyi toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=32,63$, standart sapması $Ss =4,65$ 'dir. Alınan en düşük puan 17, alınan en yüksek puan ise 40'tır. Buna göre ÇLŞ değer düzeyi, toplam aritmetik ortalamanın üstündedir. Öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık (DÇD) değer düzeyi toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=45,66$, standart sapması $Ss =6,10$ 'dur. Alınan en düşük puan 22, alınan en yüksek puan ise 55'tir. Bununla beraber DÇD değer düzeyi, toplam aritmetik ortalamanın üstündedir. Öğrencilerin yardımseverlik (YRD) değer düzeyi toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=22,88$, standart sapması $Ss =4,26$ 'dir. Alınan en düşük puan 10, alınan en yüksek puan ise 30'dur. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, KMD değer düzeyinin, toplam aritmetik ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sorumluluk (SOR) değer düzeyi toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=41,57$, standart sapması $Ss =6,36$ 'dir.

Alınan en düşük puan 21, alınan en yüksek puan ise 50'dir. Ayrıca SOR değer düzeyinin, toplam aritmetik ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma (HOS) değer düzeyi toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=44,02$, standart sapması $Ss =6,74$ 'dür. Alınan en düşük puan 18, alınan en yüksek puan ise 55'tir. HOS değer düzeyinin, toplam aritmetik ortalamanın üstündedir.

Öğrencilerin sosyal olgunluk ölçeği (SOÖ) düzeyi toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=217,35$, standart sapması $Ss =24,09$ 'dur. Alınan en düşük puan 126, alınan en yüksek puan ise 266'dır. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğrencilerin SOÖ düzeyinin, toplam aritmetik ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir.

2.Cinsiyet- Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 32: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kadın	164	33,44	4,60	3,666	265	,000*
Erkek	103	31,35	4,45			

* p < .001

Öğrencilerin cinsiyete göre çalışkanlık (ÇLŞ) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 164'ü kız, 103'ü ise erkektir. Çalışkanlık değeri düzeyi puan ortalaması kız öğrencilerde 33,44, erkek öğrencilerde ise 31,35 olarak bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin çalışkanlık düzeyi erkek öğrencilerden daha yüksektir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki çalışkanlık düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin çalışkanlık düzeyi, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{265}=3,666$ p < .001).

Tablo 33: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kadın	164	46,16	5,61	1,676	265	,095
Erkek	103	44,88	6,76			

p > .05

Öğrencilerin cinsiyete göre doğal çevreye duyarlılık (DÇD) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 33'de verilmiştir. Puan ortalaması kızlarda 46,16, erkeklerde ise 44,88'dir. Yani kız öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık (DÇD) düzeyi, erkek öğrencilerden daha yüksektir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki doğal çevreye duyarlılık (DÇD) değer düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık (DÇD) düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=1,676$ p > .05).

Tablo 34: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kadın	164	42,87	5,49	4,342	265	,000*
Erkek	103	39,50	7,09			

* p < .001

Öğrencilerin cinsiyete göre sorumluluk (SOR) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 34'de verilmiştir. Kız öğrencilerin sorumluluk (SOR) düzeyi puan ortalaması 42,87, erkek öğrencilerin ise 39,50'dir. Kız öğrencilerin sorumluluk düzeyi erkek öğrencilerden daha fazladır. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki sorumluluk düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{265}=4,342$ p < .001).

Tablo 35: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kadın	164	45,01	6,15	3,054	265	,002*
Erkek	103	42,46	7,36			

* p < .01

Öğrencilerin cinsiyete göre haklara ve özgürlüklere saygılı (HÖS) olma düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 35'de verilmiştir. Kız öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puan ortalaması 45,01, erkek öğrencilerin ise 42,46'dir. Buna göre, kız öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi, erkek öğrencilerden yüksektir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{265}=3,054$ p < .01).

Tablo 36: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Kadın	164	221,25	22,38	3,408	265	,001*
Erkek	103	211,13	25,48			

* p < .01

Öğrencilerin cinsiyete göre sosyal olgunluk (SOÖ) düzeyine ilişkin puanları t-testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir. Kız öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 221,25, erkek öğrencilerin ise 211,13'tür. Kız öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması, erkek öğrencilerden daha fazladır. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki sosyal olgunluk düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{265}=3,408$ p < .01).

3.Okunulan Sınıf- Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 37: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
5.Sınıf	112	33,89	4,10	3,844	265	,000*
6.Sınıf	155	31,73	4,82			

*p < .001

Öğrencilerin okudukları sınıfa göre çalışkanlık (ÇLŞ) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 112'si 5. sınıf, 155'i ise 6. sınıfta okumaktadır. 5. sınıf öğrencilerin çalışkanlık düzeyi puan ortalaması 33,89, 6. sınıf öğrencilerin puan ortalaması 31,73'tür. Buna göre, 5. sınıf öğrencilerinin çalışkanlık düzeyi, 6. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. 5. sınıf ile 6. sınıf öğrencilerinin, çalışkanlık düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin çalışkanlık düzeyi okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{265}=3,844$ p < .001).

Tablo 38: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
5.Sınıf	112	46,08	5,76	,957	265	,339
6.Sınıf	155	45,36	6,33			

p > .05

Öğrencilerin okudukları sınıfa göre doğal çevreye duyarlılık (DÇD) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir. 5. sınıf öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyi puan ortalaması 46,08, 6. sınıf öğrencilerin puan ortalaması 45,36 olarak bulunmuştur. 5. sınıf öğrencilerinin doğal çevreye duyarlılık düzeyi, 6. sınıf öğrencilerinden daha fazladır. 5. sınıf ile 6. sınıf öğrencilerinin, doğal çevreye duyarlılık düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyi okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=,957$ p > .05).

Tablo 39: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
5.Sınıf	112	42,41	5,46	1,846	265	,066
6.Sınıf	155	40,96	6,89			

p > .05

Öğrencilerin okudukları sınıfa göre sorumluluk (SOR) düzeyine ilişkin t- testi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir. 5. sınıf öğrencilerin sorumluluk düzeyi puan ortalaması 42,41, 6. sınıf öğrencilerin ise 40,96'dır. 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyi ortalamasının 6. Sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğu görülmüştür. 5. sınıf ile 6. sınıf öğrencilerinin, sorumluluk düzeyi arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk düzeyi okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=1,846$ p>05).

Tablo 40: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
5.Sınıf	112	43,77	6,00	-,524	265	,601
6.Sınıf	155	44,21	7,25			

p > .05

Öğrencilerin okudukları sınıfa göre haklara ve özgürlüklere saygılı olma (HÖS) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir. 5. sınıf öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puan ortalaması 43,77, 6. sınıf öğrencilerin puan ortalaması 44,21'dir. 5. sınıf öğrencilerinin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi, 6. sınıf öğrencilerinden daha düşüktür. 5. sınıf ile 6. sınıf öğrencilerinin, arasındaki haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-,524$ p > .05).

Tablo 41: Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
5.Sınıf	112	220,24	20,50	1,673	265	,095
6.Sınıf	155	215,26	26,25			

p > .05

Öğrencilerin okudukları sınıfa göre sosyal olgunluk (SOÖ) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir. 5. sınıf öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 220,24, 6. sınıf öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 215,26'dır. 5. sınıf öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması, 6. sınıf öğrencilerinden daha düşüktür. 5. sınıf ile 6. sınıf öğrencilerinin, sosyal olgunluk düzeyi arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=1,673$ p > .05).

4.Baba Mesleği- Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 42: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
İşçi	172	32,54	4,62	-,459	265	,647
Diğer (memur, esnaf ve çiftçi)	95	32,81	4,70			

p > .05

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre çalışkanlık (ÇLŞ) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 172'sinin babası işçi, 95'inin babası ise diğer mesleklere (memur, esnaf, çiftçi vb.) mensuptur. Babası işçi olan öğrencilerin çalışkanlık düzeyi puan ortalaması 32,54, babası diğer mesleklere mensup öğrencilerin çalışkanlık puan ortalaması 32,81'dir. Babası işçi olan öğrencilerinin çalışkanlık düzeyinin, babası memur, çiftçi, esnaf, vb. olan öğrencilerinden az olduğu görülmüştür. Babası işçi olan öğrenciler ile babası memur, çiftçi, esnaf, vb. olan öğrenciler arasındaki çalışkanlık düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin çalışkanlık düzeyi, babalarının mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-,459$ p > .05).

Tablo 43: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
İşçi	172	45,28	6,19	-1,373	265	,171
Diğerleri	95	46,35	5,89			

p > .05

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre doğal çevreye duyarlılık (DÇD) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 43'de verilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyi puan ortalaması 45,28, babası diğer mesleklere mensup öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık puan ortalaması 46,35 olarak bulunmuştur. Babası işçi olan öğrencilerinin doğal çevreye duyarlılık düzeyi babası memur, çiftçi, esnaf, vb. olan öğrencilerinden biraz daha düşük olduğu görülmüştür. Puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-

testi yapılmıştır. Öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyi, babalarının mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-1,373$ $p > .05$).

Tablo 44: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
İşçi	172	41,27	6,35	-1,044	265	,298
Diğerleri	95	42,12	6,37			

$p > .05$

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre sorumluluk (SOR) düzeyine ilişkin t- testi sonuçları Tablo 44'de verilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin sorumluluk düzeyi puan ortalaması 41,27, babası diğer mesleklere mensup öğrencilerin sorumluluk düzeyi puan ortalaması 42,12'dir. Babası işçi olan öğrenciler ile, babası memur, çiftçi, esnaf, vb. olan öğrenciler arasındaki sorumluluk düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk düzeyi, babalarının mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-1,044$ $p > .05$).

Tablo 45: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
İşçi	172	43,50	6,50	-1,709	265	,089
Diğerleri	95	44,97	7,10			

$p > .05$

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre hak ve özgürlüklere saygılı olma (HÖS) düzeyine ilişkin t- testi sonuçları Tablo 45'da verilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puan ortalaması 43,50, babası diğer mesleklerden birine mensup öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puan ortalaması 44,97 olarak bulunmuştur. Babası işçi olan öğrenciler ile babası diğer meslek grubuna giren öğrenciler arasındaki hak ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi, babalarının mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-1,709$ $p > .05$).

Tablo 46: Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
İşçi	172	215,77	24,01	-1,443	265	,150
Diğerleri	95	220,21	24,09			

p > 05

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre sosyal olgunluk düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 46'de verilmiştir. Babası işçi olan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 215,77, babası diğer işlerden birinde çalışan öğrencilerin puan ortalaması 220,21'dir. Babası işçi olanlar ile babası memur, çiftçi, esnaf, vb. olan öğrencilerin, sosyal olgunluk düzeyi arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi, babalarının mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-1,443$ p > 05).

5. Anne Çalışma Durumu-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 47: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Ev hanımı	215	32,91	4,46	2,008	265	,046*
Çalışan	52	31,48	5,24			

* p<05

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre çalışkanlık (ÇLŞ) düzeyine ilişkin t- testi sonuçları Tablo 47'de verilmiştir. Öğrencilerin 215'inin annesi ev hanımı, 52'sinin ise annesi çalışmaktadır Annesi ev hanımı olan öğrencilerin çalışkanlık düzeyi puan ortalaması 32,91, annesi çalışan öğrencilerin ise çalışkanlık puan ortalaması 31,48'dir. Annesi ev hanımı olan öğrencilerinin çalışkanlık düzeyinin, annesi çalışan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi çalışan öğrenciler arasındaki çalışkanlık düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin çalışkanlık düzeyi annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{265}=2,008$ p<05).

Tablo 48: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Ev hanımı	215	46,09	5,88	2,341	265	,020*
Çalışan	52	43,90	6,70			

* p<05

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre doğal çevreye duyarlılık (DÇD) düzeyine ilişkin t- testi sonuçları Tablo 48'da verilmiştir. Annesi ev hanımı olan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyi puan ortalaması 46,09, annesi çalışan öğrencilerin ise doğal çevreye duyarlılık puan ortalaması 43,90'dır. Annesi ev hanımı olan öğrencilerinin doğal çevreye duyarlılık düzeyinin, annesi çalışan öğrencilerden daha da fazla olduğu görülmüştür. Annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi çalışan öğrenciler arasındaki doğal çevreye duyarlılık düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyi, annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{265}=2,341$ p<05).

Tablo 49: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Ev hanımı	215	42,05	6,15	2,543	265	,012*
Çalışan	52	39,58	6,88			

* p<05

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre sorumluluk (SOR) düzeyine ilişkin t- testi sonuçları Tablo 49'da verilmiştir. Annesi ev hanımı olan öğrencilerin sorumluluk düzeyi puan ortalaması 42,05, annesi çalışan öğrencilerin puan ortalaması 39,58'dir. Annesi ev hanımı olan öğrencilerinin sorumluluk düzeyinin, annesi çalışan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi çalışan öğrenciler arasındaki sorumluluk düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk düzeyine ilişkin puanları annelerinin mesleklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{265}= 2,543$ p < 05).

Tablo 50: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Ev hanımı	215	44,02	6,68	-,019	265	,985
Çalışan	52	44,04	7,07			

p>05

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre haklara ve özgürlüklere saygılı olma (HÖS) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 50'de verilmiştir. Annesi ev hanımı olan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puan ortalaması 44,02, annesi çalışan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma puan ortalaması 44,04'dır. Annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi çalışan öğrenciler arasındaki haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi, annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-,019$ p > .05).

Tablo 51: Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Ev hanımı	215	218,91	23,78	2,165	265	,031*
Çalışan	52	210,90	24,46			

* p<05

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre sosyal olgunluk düzeylerine (SOÖ) ilişkin t- testi sonuçları Tablo 51'de verilmiştir. Annesi ev hanımı olan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalamasının 218,91, annesi çalışan öğrencilerin ise puan ortalaması 210,90'dır. Annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi çalışan öğrenciler arasındaki sosyal olgunluk düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi, annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{265}=2,165$ p<05).

6.Baba Eğitim Durumu- Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 52: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
İlkokul	112	32,78	4,37
Ortaokul	78	32,94	4,64
Lise ve üzeri	75	32,01	5,09
Toplam	265	32,61	4,66

Tablo 52'ye göre, örnekleme oluşturan öğrencilerden babası ilköğretim mezunu (112 kişi) olanların çalışkanlık değeri puan ortalaması 32,78, babası ortaokul mezunu (78 kişi) olanlarınki ise 32,94'tür. Babası lise ve üzeri okullardan mezun olan 75 öğrencinin çalışkanlık değeri puan ortalaması 32,01'dir. Tüm öğrencilerin çalışkanlık değeri ortalaması ise 32,61'dir.

Tablo 53: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	38,978	2	19,489	,898	,409
Gruplar içi	5688,396	262	21,711		
Toplam	5727,374	264			

$p > ,05$

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre çalışkanlık değeri puanıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 53'de gösterilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre çalışkanlık değeri alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-262)}: ,898, p > .05$).

Tablo 54: Baba Eğitim Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
İlkokul	112	45,42	6,20
Ortaokul	78	46,28	6,70
Lise ve üzeri	75	45,44	5,35
Toplam	265	45,68	6,12

Tablo 54'de göre, örnekleme oluşturan öğrencilerden babası ilkokul mezunu olanların doğal çevreye duyarlılık değeri puan ortalaması 45,42, babası ortaokul mezunu olanları ise 46,28'dir. Babası lise ve üzeri okullardan mezun olan 75 öğrencinin doğal çevreye duyarlılık puan ortalaması 45,44'dür. Tüm öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık değeri puan ortalaması ise 45,68'dir.

Tablo 55: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	39,584	2	19,792	,527	,591
Gruplar içi	9837,081	262	37,546		
Toplam	9876,664	264			

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre doğal çevreye duyarlılık değeri puanıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 55'de gösterilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre doğal çevreye duyarlılık düzeyleri puan arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-262)}: ,527, p > .05$).

Tablo 56: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
İlkokul	112	40,87	6,24
Ortaokul	78	42,47	6,38
Lise ve üzeri	75	41,65	6,55
Toplam	265	41,57	6,38

Tablo 56'ya göre, örnekleme oluşturan öğrencilerden babası ilkokul mezunu olanların sorumluluk değeri puan ortalaması 40,87, babası ortaokul mezunu olanları ise 42,47'dir. Babası lise ve üzeri okullardan birinden mezun olan

öğrencilerin sorumluluk değeri puan ortalaması 41,65'dir. Tüm öğrencilerin sorumluluk değeri puan ortalaması ise 41,57'dir.

Tablo 57: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	118,409	2	59,204	1,458	,235
Gruplar içi	10640,685	262	40,613		
Toplam	10759,094	264			

$p > ,05$

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre sorumluluk değeri puanıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 57'de gösterilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre sorumluluk düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-262)}$: 1,458, $p > .05$).

Tablo 58: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
İlkokul	112	43,82	6,21
Ortaokul	78	44,05	7,48
Lise ve üzeri	75	44,48	6,76
Toplam	265	44,08	6,74

Tablo 58'e göre, örnekleme oluşturan öğrencilerden babası ilkokul mezunu olanların haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalaması 43,82, babası ortaokul mezunu olanlarınkı ise 44,05'dir. Babası lise ve üzeri okullardan mezun olan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalaması 44,48'dir. Tüm öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalaması ise 44,08'dir.

Tablo 59: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	19,547	2	9,774	,214	,808
Gruplar içi	11972,943	262	45,698		
Toplam	11992,491	264			

$p > ,05$

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puanıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 59'da gösterilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-262)}$: ,214, $p > .05$).

Tablo 60: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
İlkokul	112	215,70	24,11
Ortaokul	78	220,39	24,52
Lise ve üzeri	75	216,91	23,91
Toplam	265	217,42	24,17

Tablo 60'a göre, örnekleme oluşturan öğrencilerden babası ilkokul mezunu olanların sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 215,70, babası ortaokul mezunu olanları ise 220,39'dur. Babası lise ve üzeri okullardan mezun olan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 216,91'dir. Tüm öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması ise 217,42'dir.

Tablo 61: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	1039,264	2	519,632	,889	,412
Gruplar içi	153141,900	262	584,511		
Toplam	154181,164	264			

$p > ,05$

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre sosyal olgunluk düzeyi puanıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 61'de gösterilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre sosyal olgunluk düzeyi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-262)}: ,889, p > .05$).

7. Anne Eğitim Durumu- Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 62: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
İlkokul	142	32,47	4,78
Ortaokul	83	32,59	4,64
Lise ve Üzeri	38	33,42	4,41
Toplam	263	32,64	4,68

Tablo 62'ye göre, anne eğitim durumu ilkökul mezunu olan (142 kişi) öğrencilerin çalışkanlık değeri puan ortalaması 32,47, ortaokul mezunu olanları (83 kişi) ise 32,59'dur. Annesi lise ve üzeri okullardan mezun olan 38 öğrencinin çalışkanlık değeri puan ortalaması 33,42'dir. Tüm öğrencilerin çalışkanlık değeri puan ortalaması ise 32,64'dür.

Tablo 63: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	27,567	2	13,783	,628	,535
Gruplar içi	5709,443	260	21,959		
Toplam	5737,010	262			

$p > ,05$

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre çalışkanlık değeri puanıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 63'de gösterilmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre çalışkanlık değeri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(2-260)}: ,628, p > .05$).

Tablo 64: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
İlkokul	142	45,36	6,04
Ortaokul	83	45,64	6,64
Lise ve Üzeri	38	46,92	5,27
Toplam	263	45,67	6,13

Tablo 64'de göre, araştırmaya konu olan öğrencilerden anne eğitim durumu ilkokul mezunu olanların doğal çevreye duyarlılık değeri puan ortalaması 45,36, ortaokul mezunu olanların puan ortalaması ise 45,64'tür. Annesi lise ve üzeri okullardan mezun olan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık değeri puan ortalaması 46,92'dir. Tüm öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık değeri puan ortalaması ise 45,67'dir.

Tablo 65: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	73,312	2	36,656	,974	,379
Gruplar içi	9785,488	260	37,636		
Toplam	9858,800	262			

$p > ,05$

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre doğal çevreye duyarlılık değeri puanıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 65'de gösterilmiştir. Öğrencilerin annelerin eğitim durumuna göre doğal çevreye duyarlılık değeri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(2-260)}$: ,974, $p > .05$).

Tablo 66: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
İlkokul	142	40,78	6,34
Ortaokul	83	42,30	6,52
Lise ve Üzeri	38	42,79	6,07
Toplam	263	41,55	6,39

Tablo 66'ya göre, araştırmaya konu olan öğrencilerden anne eğitim durumu ilkokul mezunu olanların sorumluluk değeri puan ortalaması 40,78, ortaokul mezunu olanların puan ortalaması ise 42,30'dur. Annesi lise ve üzeri okullardan mezun olan öğrencilerin sorumluluk değeri puan ortalaması 42,79'dur. Tüm öğrencilerin sorumluluk değeri puan ortalaması ise 41,55'dir.

Tablo 67: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	189,039	2	94,519	2,337	,099
Gruplar içi	10514,018	260	40,439		
Toplam	10703,057	262			

$p > ,05$

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre sorumluluk değeri puanıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 67'de gösterilmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre sorumluluk değeri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(2-260)}: 2,337, p > .05$).

Tablo 68: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
İlkokul	142	43,82	6,56
Ortaokul	83	44,12	7,32
Lise ve Üzeri	38	45,26	6,06
Toplam	263	44,13	6,74

Tablo 68'e göre, araştırmaya konu olan öğrencilerden anne eğitim durumu ilkokul mezunu olanların haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalaması 43,82, ortaokul mezunu olanların puan ortalaması ise 44,12'dir. Annesi lise ve üzeri okullardan mezun olan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalaması 45,26'dır. Tüm öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalaması ise 44,13'dür.

Tablo 69: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	62,097	2	31,049	,683	,506
Gruplar içi	11826,762	260	45,488		
Toplam	11888,859	262			

$p > ,05$

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puanıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 69'da gösterilmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(2-260)}: ,683, p > .05$).

Tablo 70: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
İlkokul	142	215,31	23,64
Ortaokul	83	218,74	25,98
Lise ve Üzeri	38	222,82	21,65
Toplam	263	217,48	24,19

Tablo 70'e göre, araştırmaya konu olan öğrencilerin anne eğitim durumu ilkokul mezunu olanların sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 215,31, ortaokul mezunu olanların düzeyi puan ortalaması 218,74'tür. Annesi lise ve üzeri okullardan mezun olan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 222,82'dir. Tüm öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması ise 217,48'dir.

Tablo 71: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	1884,774	2	942,387	1,618	,200
Gruplar içi	151467,316	260	582,567		
Toplam	153352,089	262			

$p > ,05$

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre sosyal olgunluk düzeyi puanıyla ilgili tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 71'de gösterilmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre sosyal olgunluk düzeyi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-260)}: 1,618, p > .05$).

8.Aile Gelir Durumu-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 72: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
0-1000 TL (A)	116	33,20	4,43
1001-2000 TL (B)	102	31,91	5,15
2001 TL ve üzeri (C)	47	33,02	3,74
Toplam	265	32,67	4,64

Tablo 72'de öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre çalışkanlık düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 116'sının aile gelir durumu 0-1000 TL, 102'sinin 1001-2000 TL, 47'sinin ise 2001 TL ve üzeridir. Aile gelir durumu 0-1000 TL olan öğrencilerin çalışkanlık değeri puan ortalaması 33,20, 1001-2000 TL olanlarınkı 31,91, 2001 TL ve üzeri olanlarınkı ise 33,02'dir. Tüm öğrencilerin çalışkanlık değeri puan ortalaması ise 32, 67'dir.

Tablo 73: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	97,575	2	48,787	2,290	,103
Gruplar içi	5581,784	262	21,305		
Toplam	5679,358	264			

$p > ,05$

Öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre çalışkanlık düzeyine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 73'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre çalışkanlık düzeyi arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(2-262)}$: 2,290, $p > .05$).

Tablo 74: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
0-1000 TL (A)	116	45,86	6,38
1001-2000 TL (B)	102	45,34	6,19
2001 TL ve üzeri (C)	47	45,96	5,33
Toplam	265	45,68	6,12

Tablo 74'de öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre doğal çevreye duyarlılık düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aile gelir durumu 0-1000 TL olan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık değeri puan ortalaması 45,86, 1001-2000 TL olanları 45,34, 2001 TL ve üzeri olanları ise 45,96'dır. Tüm öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık değeri puan ortalaması ise 45,68'dir.

Tablo 75: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	19,531	2	9,765	,259	,772
Gruplar içi	9861,485	262	37,639		
Toplam	9881,015	264			

$p > ,05$

Öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre doğal çevreye duyarlılık düzeyine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 75'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre doğal çevreye duyarlılık düzeyi arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(2-262)}: ,259, p > .05$).

Tablo 76: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
0-1000 TL (A)	116	42,22	6,27
1001-2000 TL (B)	102	40,63	6,48
2001 TL ve üzeri (C)	47	42,28	6,19
Toplam	265	41,62	6,36

Tablo 76'da öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre sorumluluk düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aile gelir durumu 0-1000 TL olan öğrencilerin sorumluluk değeri puan ortalaması 42,22, 1001-2000 TL olanları 40,63, 2001 TL ve üzeri olanları ise 42,28'dir. Tüm öğrencilerin sorumluluk değeri puan ortalaması ise 41,62'dir.

Tablo 77: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	161,880	2	80,940	2,015	,135
Gruplar içi	10522,859	262	40,164		
Toplam	10684,740	264			

$p > ,05$

Öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre sorumluluk düzeyine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 77'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre sorumluluk düzeyi arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-262)}: 2,015, p > .05$).

Tablo 78: Aile Gelir Durumuna Göre Hak ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
0-1000 TL (A)	116	44,37	6,46
1001-2000 TL (B)	102	42,79	6,83
2001 TL ve üzeri (C)	47	45,83	7,01
Toplam	265	44,02	6,77

Tablo 78'de öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygılı olma düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aile gelir durumu 0-1000 TL olan öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalaması 44,37, 1001-2000 TL olanları 42,79, 2001 TL ve üzeri olanları ise 45,83'dür. Tüm öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalaması ise 44,02'dir.

Tablo 79: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Hak ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.	LSD
Gruplar arası	321,489	2	160,745	3,578	,029*	B-C,
Gruplar içi	11770,375	262	44,925			
Toplam	12091,864	264				

*p< ,05

Öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre hak ve özgürlüklere saygılı olma düzeyine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 79'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre hak ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(2-262)}: 3,578$, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için LSD testi yapılmıştır. Test sonuçları, farkın kaynağının öğrencilerin ailesinin ekonomik durumu 1001-2000 TL arasında olanlar ile 2001 TL ve üzeri olan öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygılı olma değeri alt boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 80: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
0-1000 TL (A)	116	220,17	22,88
1001-2000 TL (B)	102	212,70	24,46
2001 TL ve üzeri (C)	47	221,23	25,14
Toplam	265	217,48	24,11

Tablo 80'de öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aile gelir durumu 0-1000 TL olan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 220,17, 1001-2000 TL olanları 212,70, 2001 TL ve üzeri olanları ise 221,23'dür. Tüm öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması ise 217,48'dir.

Tablo 81: Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyi Puanlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.	LSD
Gruplar arası	3830,146	2	1915,073	3,352	,037*	A-B,
Gruplar içi	149684,527	262	571,315			B-C,
Toplam	153514,674	264				

*p< ,05

Öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre sosyal olgunluk düzeyine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 81'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre öğrencilerin ailelerin gelir durumuna göre sosyal olgunluk düzeyi arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(2-262)}$: 3,352, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için LSD testi yapılmıştır. Test sonuçları, farkın kaynağının öğrencilerin ailesinin ekonomik durumu 0-1000 TL olan öğrenciler ile aile ekonomik durumu 1001-2000 TL olan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyleri; aile ekonomik durumu 1001-2000 TL arasında olanlar ile 2001 TL ve üzeri olan öğrencilerin sosyal olgunluk düzey puanları arasındaki fark olduğunu göstermektedir.

9.Kardeş Sayısı- Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 82: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
0-1 Kardeş	100	32,82	4,24
2 Kardeş	81	32,18	5,14
3 Kardeş	52	32,75	4,62
4 ve üzeri	33	32,97	4,77
Toplam	266	32,63	4,65

Tablo 82'de öğrencilerin kardeş sayısına göre çalışkanlık düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 100'ünün hiç kardeşinin olmadığı ya da sadece bir kardeşe sahip olduğu, 81'inin 2, 52'sinin 3, 33'ünün ise 4 ve üzeri kardeşe sahip olgu görülmektedir. Bir kardeşi olan ya da hiç kardeşi olmayan öğrencilerin çalışkanlık değeri puan ortalaması 32,82, 2 kardeşi olanların 32,18, kardeş sayısı 3 olanların 32,75 ve kardeş sayısı 4 ve daha fazla olanlarınkı 32,97'dir. Tüm öğrencilerin çalışkanlık boyutu puan ortalaması ise 32,63'dür.

Tablo 83: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	24,641	3	8,214	,377	,770
Gruplar içi	5714,134	262	21,810		
Toplam	5738,775	265			

$p > ,05$

Öğrencilerin kardeş sayısına göre çalışkanlık düzeyine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 83'de gösterilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısına göre çalışkanlık değeri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(3-262)}: ,377, p > .05$).

Tablo 84: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
0-1 Kardeş	100	45,88	5,86
2 Kardeş	81	45,28	6,20
3 Kardeş	52	46,25	5,32
4 ve üzeri	33	45,11	7,73
Toplam	266	45,67	6,11

Tablo 84'de öğrencilerin kardeş sayısına göre doğal çevreye duyarlılık düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir. Bir kardeşi olan ya da hiç kardeşi olmayan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık değeri puan ortalaması 45,88, 2 kardeşi olanların 45,28, kardeş sayısı 3 olanların 46,25'dir. Kardeş sayısı 4 ve daha fazla olanların 45,11'dir. Tüm öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık boyutu puan ortalaması ise 45,67'dir.

Tablo 85: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	44,463	3	14,821	,395	,757
Gruplar içi	9832,658	262	37,529		
Toplam	9877,121	265			

$p > ,05$

Öğrencilerin kardeş sayısına göre doğal çevreye duyarlılık düzeyine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 85'de gösterilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısına göre doğal çevreye duyarlılık değeri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(3-262)}: ,395, p > .05$).

Tablo 86: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
0-1 Kardeş	100	41,70	6,20
2 Kardeş	81	41,21	5,87
3 Kardeş	52	42,42	6,75
4 ve üzeri	33	40,70	7,50
Toplam	266	41,57	6,37

Tablo 86'da öğrencilerin kardeş sayısına göre sorumluluk düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir. Bir kardeşi olan ya da hiç kardeşi olmayan öğrencilerin sorumluluk değeri puan ortalaması 41,70, 2 kardeşi olanların 41,21, kardeş sayısı 3 olanların 42,42 ve kardeş sayısı 4 ve daha fazla olanları 40,70'dir. Tüm öğrencilerin sorumluluk değeri alt boyutu puan ortalaması ise 41,57'dir.

Tablo 87: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	75,188	3	25,063	,615	,606
Gruplar içi	10684,094	262	40,779		
Toplam	10759,282	265			

$p > ,05$

Öğrencilerin kardeş sayısına göre sorumluluk düzeyine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 87'de gösterilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısına göre sorumluluk değeri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(3-262)}: ,615, p > .05$).

Tablo 88: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
0-1 Kardeş	100	43,85	6,54
2 Kardeş	81	43,99	6,03
3 Kardeş	52	44,40	7,07
4 ve üzeri	33	44,18	8,60
Toplam	266	44,04	6,75

Tablo 88'de öğrencilerin kardeş sayısına göre haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir. Bir kardeşi olan ya da hiç kardeşi olmayan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalaması 43,85, 2 kardeşi olanların 43,99, kardeş sayısı 3 olanların 44,40 ve kardeş sayısı 4 ve daha fazla olanların 44,18'dir. Tüm öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalaması ise 44,04'dür.

Tablo 89: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	11,379	3	3,793	,082	,970
Gruplar içi	12063,166	262	46,043		
Toplam	12074,545	265			

$p > ,05$

Öğrencilerin kardeş sayısına göre haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 89'da gösterilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısına göre haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(3-262)}: ,082, p > .05$).

Tablo 90: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss
0-1 Kardeş	100	217,91	21,91
2 Kardeş	81	215,73	23,62
3 Kardeş	52	219,83	25,74
4 ve üzeri	33	216,02	29,41
Toplam	266	217,39	24,13

Tablo 90'da öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal olgunluk düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir. Bir kardeşi olan ya da hiç kardeşi olmayan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 217,91, 2 kardeşi olanların 215,73, kardeş sayısı 3 olanların 219,83 ve kardeş sayısı 4 ve daha fazla olanların 216,02'dir. Tüm öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması ise 217,39'dur.

Tablo 91: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	620,199	3	206,733	,353	,787
Gruplar içi	153649,418	262	586,448		
Toplam	154269,617	265			

$p > ,05$

Öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal olgunluk düzeyine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 91'de gösterilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal olgunluk düzeyi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(3-262)}$: ,353, $p > .05$).

10.Yaş-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 92: Öğrencilerin Yaşa Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
10-11 yaş	119	33,65	4,30	3,263	265	,001*
12-13 yaş	148	31,82	4,76			

* p<.01

Öğrencilerin yaşlarına göre çalışkanlık (ÇLŞ) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 92'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 119'u 10-11 yaş, 148'i 12-13 yaş grubundadır. 10-11 grubunda olan öğrencilerin çalışkanlık düzeyi puan ortalaması 33,65, 12-13 yaş grubundakilerinin ise 31,82'dir. 10 -11 yaş grubunda olan öğrencilerin çalışkanlık düzeyi puan ortalamasının, 12-13 yaş grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenciler arasındaki çalışkanlık düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin çalışkanlık düzeyleri, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{265}=3,263$ p<.01).

Tablo 93: Öğrencilerin Yaşa Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
10-11 yaş	119	45,98	5,70	,755	265	,451
12-13 yaş	148	45,41	6,40			

p > 05

Öğrencilerin yaşlarına göre doğal çevreye duyarlılık (DÇD) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 93'de verilmiştir. 10-11 yaş grubunda olan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyi puan ortalaması 45,98, 12-13 yaş grubundaki öğrencilerin ise 45,41'dir. 10-11 yaş grubunda olan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyi puan ortalamasının, 12-13 yaş grubundaki öğrencilerden fazla olduğu görülmüştür. Öğrenciler arasındaki doğal çevreye duyarlılık düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır.

Öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyleri, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-,755$ $p>05$).

Tablo 94: Öğrencilerin Yaşa Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
10-11 yaş	119	42,29	5,45	1,656	265	,099
12-13 yaş	148	40,99	6,97			

$p > 05$

Öğrencilerin yaşlarına göre sorumluluk (SOR) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 94'de verilmiştir. 10-11 yaş grubunda olan öğrencilerin sorumluluk düzeyi puan ortalaması 42,29, 12-13 yaş grubundaki öğrencilerin ise 40,99'dir. 10-11 yaş grubunda olan öğrencilerin sorumluluk düzeyi puan ortalamasının, 12-13 grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenciler arasındaki sorumluluk düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk düzeyleri, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=1,656$ $p>05$).

Tablo 95: Öğrencilerin Yaşa Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
10-11 yaş	119	43,67	6,48	-,760	265	,448
12-13 yaş	148	44,30	6,96			

$p > 05$

Öğrencilerin yaşlarına göre haklara ve özgürlüklere saygılı olma (HÖS) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 95'da verilmiştir. 10-11 yaş grubunda olan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puan ortalamasının 43,67, 12-13 yaş grubundaki öğrencilerin 44,30'dur. 10-11 yaş grubunda olan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puan ortalamasının, 12-13 yaş grubundaki öğrencilerden daha az olduğu görülmüştür. Öğrenciler arasındaki haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin haklara ve

özgürlüklere saygılı olma düzeyleri, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-,760$ $p>05$).

Tablo 96: Öğrencilerin Yaşa Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
10-11 yaş	119	219,67	21,62	1,416	265	,158
12-13 yaş	148	215,48	25,83			

$p > 05$

Öğrencilerin yaşlarına göre sosyal olgunluk (SOÖ) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 96'de verilmiştir. 10-11 yaş grubunda olan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 219,67, 12-13 yaş grubundaki öğrencilerin ise 215,48'dir. 10-11 yaş grubunda olan öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalamasının, 12-13 grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenciler arasındaki sosyal olgunluk düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyleri, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=1,416$ $p>05$).

11.Yaşanılan Yerleşim Yeri-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 97: Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Köy	70	32,04	4,71	-1,242	265	,215
İlçe merkezi (İnegöl)	197	32,85	4,62			

$p > 05$

Öğrencilerin yaşadıkları yere göre çalışkanlık (ÇLŞ) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 97'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 70'i köylerde, 197'si ise ilçe merkezinde (İnegöl) yaşamaktadır. Köylerde yaşayan öğrencilerin çalışkanlık düzeyi puan ortalaması 32,04, ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ise 32,85 olarak tespit edilmiştir. Köylerde yaşayan öğrencilerin çalışkanlık düzeyi puan ortalamasının, ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerden düşük olduğu görülmektedir. Köylerde yaşayan öğrenciler ile ilçe merkezinde yaşayan öğrenciler arasındaki

çalışkanlık düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin çalışkanlık düzeyi, yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-1,242$ $p>05$).

Tablo 98: Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Köy	70	44,54	6,11	-1,812	265	,071
İlçe merkezi (İnegöl)	197	46,07	6,05			

$p > 05$

Öğrencilerin yaşadıkları yere göre doğal çevreye duyarlılık (DÇD) düzeyine ilişkin t- testi sonuçları Tablo 98'de verilmiştir. Köylerde yaşayan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyi puan ortalaması 44,54, ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ise 46,07'dir. Köylerde yaşayan öğrencilerinin doğal çevreye duyarlılık düzeyi, ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerden daha düşüktür. Köylerde yaşayan öğrenciler ile ilçe merkezinde yaşayan öğrenciler arasındaki doğal çevreye duyarlılık düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyi, yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-1,812$ $p>05$).

Tablo 99: Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Köy	70	40,53	7,06	-1,599	265	,111
İlçe merkezi (İnegöl)	197	41,94	6,07			

$p > 05$

Öğrencilerin yaşadıkları yere göre sorumluluk (SOR) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 99'da verilmiştir. Köylerde yaşayan öğrencilerin sorumluluk düzeyi puan ortalaması 40,53, ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ise 41,94'dir. Köylerde yaşayan öğrencilerinin sorumluluk düzeyi, ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerden düşüktür. Köylerde yaşayan öğrenciler ile ilçe merkezinde yaşayan öğrenciler arasındaki sorumluluk düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını

belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk düzeyi, yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-1,599$ $p>05$).

Tablo 100: Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Köy	70	42,01	6,99	-2,942	265	,004*
İlçe merkezi (İnegöl)	197	44,74	6,53			

* $p<05$

Öğrencilerin yaşadıkları yere göre haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 100'de verilmiştir. Köylerde yaşayan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puan ortalaması 42,01, ilçe merkezinde yaşayanların ise 44,74'dir. Köylerde yaşayan öğrencilerinin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi, ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerinden daha düşüktür. Köylerde yaşayan öğrenciler ile ilçe merkezinde yaşayan öğrenciler arasındaki haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi, öğrencilerin yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{265}=-2,942$ $p<05$).

Tablo 101: Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Köy	70	212,52	24,82	-1,962	265	,051
İlçe merkezi (İnegöl)	197	219,06	23,65			

$p > 05$

Öğrencilerin yaşadıkları yere göre sosyal olgunluk (SOÖ) düzeyine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 101'de verilmiştir. Köylerde yaşayan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması 212,52, ilçe merkezinde yaşayanların ise 219,06'dır. Köylerde yaşayan öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması, ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerden daha yüksektir. Köylerde yaşayan öğrenciler ile ilçe merkezinde yaşayanlar arasındaki sosyal olgunluk düzeyi puanları arasındaki

farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örnek t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi, yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{265}=-1,962$ $p>05$).

12. İkamet Durumu-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 102: Öğrencilerin İkamet Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Anne-baba ile birlikte	253	136,61	34562	1110	,019*
Diğer	14	86,82	1215		

* $p < .05$

Öğrencilerden 253'ü anne-babası ile birlikte, 14'ü ise yurttan, anne-babasından sadece biriyle vb. ikamet etmektedir. Anne-babası ile birlikte kalan öğrenciler ile yurttan, anne-babasından sadece biriyle kalan öğrencilerin çalışkanlık değeri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 102'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne-babası ile birlikte kalan öğrenciler ile yurttan, anne-babasından sadece biriyle kalanlar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=1110$, $p < .05$). Anne-baba ile birlikte ikamet etmenin, öğrencilerin çalışkanlık düzeyine anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 103: Öğrencilerin İkamet Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Anne-baba ile birlikte	253	134,32	33983	1690	,773
Diğer	14	128,21	1795		

$p > .05$

Anne-babası ile birlikte kalan öğrenciler ile yurttan, anne-babasından sadece biriyle, vb. kalan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık değeri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 103'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre,

anne-babası ile birlikte kalan öğrenciler ile yurttan, anne-babasından sadece biriyle, vb. kalan öğrenciler arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (U=1690, $p > .05$). Anne-baba ile birlikte ikamet etmenin, öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 104: Öğrencilerin İkamet Durumuna Göre Sorumluluk Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra	Sıra	U	p
		ortalaması	toplamı		
Anne-baba ile birlikte	253	134,21	33954	1718	,852
Diğer	14	130,25	1823		

$p > .05$

Anne-babası ile birlikte kalan öğrenciler ile yurttan, anne-babasından sadece biriyle, vb. kalan öğrencilerin sorumluluk değeri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 104'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne-babası ile birlikte kalan öğrenciler ile yurttan, anne-babasından sadece biriyle, vb. kalan öğrenciler arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (U=1718, $p > .05$). Anne-baba ile birlikte ikamet etmenin, öğrencilerin sorumluluk düzeyine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 105: Öğrencilerin İkamet Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra	Sıra	U	p
		ortalaması	toplamı		
Anne-baba ile birlikte	253	134,06	33918	1755	,955
Diğer	14	132,86	1860		

$p > .05$

Anne-babası ile birlikte kalan öğrenciler ile yurttan, anne-babasından sadece biriyle, vb. kalan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 105'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne-babası ile birlikte kalan öğrenciler ile yurttan, anne-babasından sadece biriyle, vb. kalan öğrenciler arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (U=1755, $p > .05$). Anne-baba ile birlikte ikamet etmenin,

öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 106: Öğrencilerin İkamet Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra	Sıra	U	p
		ortalaması	toplamı		
Anne-baba ile birlikte	253	135,08	34176	1496	,329
Diğer	14	114,39	1601		

$p > .05$

Anne-babası ile birlikte kalan öğrenciler ile yurttan, anne-babasından sadece biriyle, vb. kalan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 106'da verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne-babası ile birlikte kalan öğrenciler ile yurttan, anne-babasından sadece biriyle, vb. kalan öğrenciler arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=1496$, $p > .05$). Anne-baba ile birlikte ikamet etmenin, öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

13. Anne-Baba Evlilik Durumu-Sosyal Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Tablo 107: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Çalışkanlık Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra	Sıra	U	p
		ortalaması	toplamı		
Birlikte	255	135,64	34587	1113	,110
Ayrı	12	99,25	1191		

$p > .05$

Öğrencilerden 255'sinin anne-babası birlikte, 12'sininki ise ayrı (boşanmış) yaşamaktadır. Anne-babası birlikte olan öğrenciler ile ayrı olanların çalışkanlık düzeyine ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 107'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne-babası birlikte olan öğrenciler ile ayrı olan öğrenciler arasında çalışkanlık düzeyi bakımından anlamlı bir fark gözlenmemiştir

($U=1113$, $p > .05$). Yani anne-baba birlikteliğinin çalışkanlık düzeyine için anlamlı bir etkisi oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 108: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Doğal Çevreye Duyarlılık Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Birlikte	255	135,64	34587	1420	,673
Ayrı	12	99,25	1191		

$p > .05$

Anne-babası birlikte olan öğrenciler ile ayrı olanların doğal çevreye duyarlılık düzeyine ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 108'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne-babası birlikte olan öğrenciler ile ayrı olanlar arasında doğal çevreye duyarlılık düzeyi bakımından anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=1420$, $p > .05$). Yani anne-baba birlikteliğinin doğal çevreye duyarlılık düzeyine için anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 109: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Sorumluluk Değeri Alt Boyutu Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Birlikte	255	134,03	34178	1522	,976
Ayrı	12	133,33	1600		

$p > .05$

Anne-babası birlikte olan öğrenciler ile ayrı olanların sorumluluk düzeyine ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 109'da verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne-babası birlikte olan öğrenciler ile ayrı olanlar arasında sorumluluk düzeyi bakımından anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=1522$, $p > .05$). Buna göre anne-baba birlikteliğinin sorumluluk düzeyi için anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 110: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Haklara ve Özgürlüklere Saygılı Olma Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Birlikte	255	133,47	34035	1395	,605
Ayrı	12	145,25	1743		

$p > .05$

Anne-babası birlikte olan öğrenciler ile ayrı olanların haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyine ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 110'da verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne-babası birlikte olan öğrenciler ile ayrı olanlar arasında haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi bakımından anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=1395$, $p > .05$). Yani anne-baba birlikteliğinin haklara ve özgürlüklere saygılı olma düzeyi için anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 111: Öğrencilerin Anne-Baba Evlilik Durumuna Göre Sosyal Olgunluk Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Birlikte	255	134,66	34339	1360	,517
Ayrı	12	119,88	1438		

$p > .05$

Anne-babası birlikte olan öğrenciler ile ayrı olanların sosyal olgunluk düzeyine ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 111'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anne-babası birlikte olan öğrenciler ile ayrı olan öğrenciler arasında sosyal olgunluk düzeyi bakımından anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=1360$, $p > .05$). Yani anne-baba birlikteliğinin sosyal olgunluk düzeyi için anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

C.Ahlaki Olgunluk-Sosyal Olgunluk İlişkisi

Tablo 112: Ahlaki Olgunluğun Sosyal Olgunluğu Yordama Gücüne İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
(Sabit)	64,108	10,183		6,296	,000*
Sosyal Olgunluk	,710	,047	,684	15,250	,000*
R: ,684	R ² : ,467	F: 232.561, p < .001			* p < .001

Ahlaki olgunluğun sosyal olgunluğu yordama gücüne ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 112’de gösterilmiştir. Varyans analizi sonuçları (F: 232.561, p < .001) kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi, ahlaki olgunluğun sosyal olgunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (R: .684, R²: .467). Çalışma grubundaki katılımcıların ahlaki olgunluk puanlarının, sosyal olgunluk puanlarının yüzde 47’sini yordadığı söylenebilir. Bulunan sonuç beklenen bir durumdur. Buna göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri yükseldikçe sosyal olgunluk düzeyleri yükselmekte, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri düştükçe ahlaki olgunluk düzeyleri de düşmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

A.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tablo 113: Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyi ile Sosyal Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki

Değişken	Olgunluk Düzeyi											
	Cinsiyet	Sınıf düzeyi	Baba mesleği	Anne mesleği	Baba eğitim durumu	Anne eğitim durumu	Aile gelir durumu	Kardeş sayısı	Yaş	Yaşadığı yer	İkamet durumu	Anne-baba evlilik durumu
Ahlaki	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sosyal	+	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-
<i>Sosyal Olgunluk Alt Değeri</i>												
<i>Çalışkanlık</i>	+	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-
<i>Doğal Çevreye Duyarlılık</i>	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Sorumluluk</i>	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Haklara ve Özgürlüklere Saygı</i>	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-

Yukarıdaki tabloda anlamlı ilişkilerin bulunduğu değişkenler için (+), anlamsız değişkenler için ise, (-) işareti kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi cinsiyete göre farklılık gösterirken diğer değişkenlere göre farklılık göstermemektedir. Sosyal olgunluk düzeyi ise cinsiyet, anne çalışma durumu, aile gelir durumu ve yaşadığı yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lakin sınıf düzeyi, baba mesleği, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, yaş, ikamet durumu ve anne-baba evlilik durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sosyal Bilgiler ders programında verilen değerlerin kazanılma düzeyinin böyle olmasının nedeni Sosyal Bilgiler öğretmenlerine sorularak düşünceleri alınmıştır. Öğretmenlerimiz, ortaokulda öğrenme ortamlarının değerler

eğitimi için yeteri kadar uygun olmamasından, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine yeterli ilgiyi göstermemiş olmalarından, değerlerin soyut kalmasından ve somutlaştırılmamasından dolayı kaynaklandığını düşünmektedirler.

Ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan ahlaki ve sosyal olgunluk anketleri sonucunda öğrencilerin ahlaki ve sosyal olgunluk düzeyi belirlenmiştir. Elde edilen bilgiler değerlendirilerek şu sonuçlar çıkarılmıştır: Ahlaki olgunluk testinde bulunan 66 soru öğrencilerin sahip olduğu temel insani değer düzeyini belirlemeye yöneliktir. Ahlaki olgunluk düzey ortalamasına bakıldığında çalışmaya katılan 267 öğrencinin ortalama ahlaki olgunluk düzeyi 218,45'tir. Bu veri toplama aracından öğrencilerin alabileceği en düşük puan 138, en yüksek puan ise 255'tir. Puan arasındaki farklılaşmayı gösteren standart sapma ise 25,05'tir. Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi ortalamanın üzerindedir.

Öğrencilerin **ahlaki olgunluk düzeyinin cinsiyete göre** farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen verilere göre kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi, erkek öğrencilerden daha yüksektir. Kakcı (2009) tarafından yapılan araştırmada da kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi, erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. şengün (2008, 125)'n liseli öğrencilerde yapmış olduğu çalışmada bu sonuçları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmış, kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Bu durum ise kız öğrencilerin ergenlik dzeminde erkek öğrencilerden daha erken girmeleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ergenlik dzeminde erken giren kız öğrenciler ahlaki olgunlaşma sürecine erkenden girmektedirler. Ayrıca kadınların erkeklere nispeten daha duygusal olmaları, onların yardımseverlik, sorumluluk, saygı, sevgi gibi temel insani değerleri kazanmaları konusunda gelişmiş olmasını sağlamıştır. Çünkü kadınların duygusal kulakları iyi işitir ve duygusal gözleri yeterince görürken, erkekler bu konuda iyi sayılmazlar. Onlar hadiseleri matematik ve mantık çerçevesinde daha çabuk ve genel kavrama yeteneğine sahiptirler. Erkeklerde kol gücü nasıl stnse, kadınlarda da duygu gücü üstündür (Güler, 2010, s.133).

Ahlak gelişimi kuramları arasında cinsiyet faktörüne dikkat çeken Gilligan, yaptığı çalışmalarla ahlak gelişiminde kadınlar ve erkeklerin önemli lde farklılaştıklarını göstermiştir(am, avdar, Seydooğulları ve çok, 2012, s.1213).

Bu durum bizim bulgumuzu destekler niteliktedir. Yine Gilligan'a göre kadınların ve erkeklerin ahlaki duyarlılıkları, farklı gelişim gösterme eğilimindedir (2014, s. 101). Bundan dolayı değerler eğitimi kazanımlarının belirlenmesi ve bunların öğrencilere kazandırılma sürecinde cinsiyet faktörüne dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin **okudukları sınıfa göre, ahlaki olgunluk düzeyinin** farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu durum sadece okul ortamının, ahlaki olgunluk düzeyi üzerinde fazla bir etkisinin olmadığını gösterir. Çünkü 6. sınıf öğrencileri, 5. sınıflara göre okulda bir yıl fazla zaman geçirmiş olmalarına rağmen, aralarında ahlaki olgunluk düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Oysa farkın anlamlı olması beklenmektedir. Benzer durum Kakcı (2009, 103) ve Şengün (2008, 127)'ün çalışmalarında da görülmüştür. Bu durumun sebebi Sosyal Bilgiler öğretmenlerine sorulmuştur. Onlar okulların ve sınıfların değerler eğitimi yapmaya uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin okudukları sınıfa göre ahlaki olgunluk düzeylerinde farklılaşma görülmemesi okul ortamında yapılan değerler eğitiminin yeterli bir niteliğe sahip olup olmadığı sorusunu akıllara getirmektedir. Okullarda yapılan değerler eğitiminin gelişigüzel ve ağırlıklı olarak örtük program çerçevesinde olmasından dolayı, öğrenciler arasında sınıf düzeyine göre farklılaşma görülmemektedir. Değerler eğitimi için, okullarda düzenli etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Değer öğretiminde yeni yaklaşımların benimsendiği ifade edilen programda, veliler ve öğretmenler tarafından telkine dayalı değer öğretiminin geleneksel bir yöntem olduğu ve değişen dünyada bu yöntemin etkisini kaybettiği belirtilmektedir (Doğan Çeken, 2006, s.86).

Araştırmada öğrencilerin **baba mesleklerine göre ahlaki olgunluk** düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yani baba mesleği öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyine tesir etmemektedir. Aynı sonuç Kakcı (2009, 103) ve Şengün (2008, 160) tarafından da bulunmuştur. Hâlbuki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyine baba mesleğinin etkide bulunması beklenmektedir.

Araştırmada öğrencilerin **annelerinin çalışma durumuna göre ahlaki olgunluk** düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Annelerinin ev hanımı olmalarının veya herhangi bir işte çalışmalarının öğrencilerin ahlaki olgunluk

düzeylelerine tesir etmediği tespit edilmiştir. Kaccı (2009, 103) tarafından yapılan araştırmada annelerin mesleklerine göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin değişip değişmediği sorgulanmış ve anne mesleğine göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki orada da bulunmamıştır. şengün (2008, 159) tarafından yapılan çalışma da bu durumu destekler niteliktedir.

Yukarıda anne çalışma durumu ve baba mesleklerine göre öğrencilerin ahlaki düzeylerinde farklılıkların bulunmadığı grlmştir. Bu durum ebeveynlerin mesleki değerler konusundaki eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu problemin çözümlenmesi için meslekler içinde önceden belirlenmiş değerlerin eğitimi yapılması uygun olacağı öngörülmektedir. Çünkü değerler eğitimi sadece okullarda yapılacak bir etkinlik değil, aynı zamanda hayatın her aşamasında yapılacak bir etkinliktir.

Öğrencilerin **baba eğitim durumuna göre ahlaki olgunluk** düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. şengün (2008, 154)'n yapmış olduğu çalışmada da buna benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Hâlbuki babaların eğitim seviyeleri ile çocukların ahlaki olgunluk düzeyi arasında paralellik beklenmektedir. Öğrencilerin **anne eğitim durumuna göre ahlaki olgunluk düzeyleri** arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Oysa beklenen annelerin eğitim seviyelerinin yükselmesi ile çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin artmasıdır. Aynı sonuç, Kaccı (2009, 103) tarafından da bulunmuştur. şengün (2008, 153) tarafından yapılan çalışmada ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anne-baba eğitim seviyesinin öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi üzerinde bir etkisinin bulunmaması aile içerisinde başarılı bir değerler eğitimi verilmediğini gösterir. Aile içerisinde başarılı bir değerler eğitimi verilmesi için okul-aile birlikleri çatısı altında değerlere yönelik seminerler verilmesi, okul-aile tutarlılığını sağlar. Bu durum da değerler eğitiminin daha başarılı olmasında yardımcı bir etken olur.

Öğrencilerin **yaşadıkları yere göre ahlaki olgunluk** düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum çocukların yaşadıkları yerin, ahlaki olarak gelişmelerinde etki etmediğini gösterir. şengün (2008, 141)'n yaptığı çalışmada bu durumun tersi bir sonuca ulaşılmıştır.

Çocukların **yaşlarına** göre ahlaki olgunluk düzeyinde anlamlı farklılık görülmemektedir. Şengün (2008, 127)'ün çalışması da bunu desteklemektedir. Öğrencilerin **aile gelir durumu, kardeş sayısı, ikamet ve anne-baba evlilik durumlarına** göre de öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin **sosyal olgunluk düzeyi** 6 alt boyutta incelenmiştir. Öğrenciler *kültürel mirasa duyarlılık* değerine ilişkin ortalama olarak 30,58 almışlardır. En fazla aldıkları puan 40, en az 16'dır. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun ortalamanın üstünde puan aldığı görülmektedir. Benzer durum, 32,63 ortalama ile *çalışkanlık* değeri için de geçerlidir. *Doğal çevreye duyarlılık* değerinde ise öğrenciler 45,66 ortalama sahiptir. Çoğunluk ortalama puanın üzerindedir. *Yardımseverlik* değerinden öğrenciler 22,88 puan almışlardır. *Sorumluluk* değerinde ise 41,57 puan ile öğrenciler ortalama puanın üzerine çıkmışlardır. *Haklara ve özgürlüklere saygılı olma* değerine ilişkin olarak, yine öğrencilerin çoğunluğunun ortalama puanın üzerinde olduğu görülmektedir (44,02). Bu durum, öğrencilerin genel olarak tüm değerlerde ortalama puanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Yani öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi yüksektir. Bunu sonucu destekler nitelikten sosyal olgunluk düzey puanlarının ortalaması 217,35 rakamı ile orta puanın üzerinde olduğunu göstermektedir.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf **öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sosyal olgunluk** düzeyi farklılaşmaktadır. Çalışmaya katılan kız öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi, erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum kız öğrencilerin erken ergenliğe girmesi ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha duygusal olmasından kaynaklanmaktadır (Ergün, 2010, s.133). Bundan dolayı değerler eğitimi kazanımlarının belirlenmesi ve bunların öğrencilere kazandırılma sürecinde cinsiyet faktörüne dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyleri çalışkanlık değerine göre farklılaşmaktadır. Akbaş (2004, 143)'ün çalışmasında ilköğretim son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin “çalışkan olmak” değerine verdikleri önemi farklılaştırmadığı görülmüştür. Bu sonuç, bizim çalışmamızda elde ettiğimiz sonucun tersidir. Cinsiyet, doğal çevreye duyarlılık değerini anlamlı bir şekilde

etkilememektedir. Bunu destekler nitelikte bir bulgu da Tahiroğlu tarafından elde edilmiştir (Tahiroğlu, 2011, s.165). Akbaş (2004, 153)'in çalışmasında benzer aynı sonuca varılmıştır. Oysa ğrencilerin doğal çevreye duyarlılık düzeyi cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermesi beklenmektedir. Nitekim Gömleksiz ve Cüro (2011, 120) anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Eser (2012,)'in yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin cinsiyetlere göre çevresel tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sorumluluk alt boyutuna ilişkin olarak, anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Aynı durum Akbaş (2004, 142) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir. Elde edilen bulgular, cinsiyet faktörünün öğrencilerin sorumluluk değerini etkilediğini göstermektedir. Sonuç olarak, araştırma kapsamındaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sorumluluklarının daha fazla farkında oldukları görülmektedir. Bu durum Gömleksiz ve Cüro (2011, 120)'nun çalışmasıyla benzerlik taşır. Bu durum kız öğrencilere evde ve okulda, erkek öğrencilerden daha fazla görev ve sorumluluk verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Haklara ve özgürlüklere saygılı olma değerini bakımından da geçerlidir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetleri, göre sosyal olgunluk düzeylerini etkilemektedir. Bu anlamlı farklılık alışkanlık, sorumluluk, haklara ve özgürlüklere saygılı olma değerlerine ait alt boyutlarda görülmektedir. Kız ğrencilerin olgunluk düzeyi, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Kız ğrenciler görev almak için evde ve okulda daha fazla gayret göstermeleri bu durumun sebeplerinden biri olarak düşünülmektedir.

Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değermesi ve "alışkanlık", "sorumluluk" , "haklara ve özgürlüklere saygılı olma" değerleri alt boyutunda da aynı farklılığın gözlenmesi cinsiyet faktörünün dikkate alındığı bir değerler eğitiminin yapılmasının daha olumlu ve istendik sonuçlar verileceğini ortaya koymaktadır.

Nitekim cinsiyete göre insanların önem verdikleri değerler de farklılaşmaktadır. Özmete (1997) tarafından yapılan çalışma bu durumu destekler niteliktedir.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin **okudukları sınıf düzeylerine göre sosyal olgunluk** düzeyi incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi çalışkanlık değerine göre farklılaşmaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin çalışkanlık değeri puan ortalamaları 6. sınıf öğrencilerinkinden fazladır. 6. sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemine girmiş olmalarından dolayı bu farklılık görülmektedir. Ergenlikten dolayı 6. sınıf öğrencilerin dikkatleri dağılmıştır. Çünkü ergenlik dönemine girmiş öğrenciler dikkatlerini ders çalışma konusunda tamamen toplayamamaktadırlar. Doğal çevreye duyarlılık bakımından ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı durum Eser (2012, s.61)'in yaptığı çalışmada da mevcuttur. Ayrıca sorumluluk, haklara ve özgürlüklere saygılı olma değerleri ile sosyal olgunluk düzeyi bakımından, anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin okudukları sınıfa düzeylerine göre sosyal olgunluk düzeylerinde ve doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk, haklara ve özgürlüklere saygılı olma değerleri bakımından farklılaşma görülmemesi okul ortamında yapılan değerler eğitiminin yeterli bir niteliğe sahip olup olmadığı sorusunu akıllara getirmektedir. Okullarda yapılan değerler eğitiminin gelişigüzel ve ağırlıklı olarak örtük program çerçevesinde olmaktadır. Okullarda değerler öğretiminde en etkin olan yaklaşım bile, örtük program kadar etkili olamamaktadır (Keskin, 2008, s.34). Bundan dolayı, öğrenciler arasında sınıf düzeyine göre farklılaşma görülmemektedir. Değerler eğitimi için, okullarda düzenli etkinliklerin yapılması değerler eğitimi konusunda başarılı olmamızı sağlayacaktır.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin **baba mesleğine göre sosyal olgunluk** düzeyi incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyleri; çalışkanlık, sorumluluk, haklara ve özgürlüklere saygılı olma değerleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer bir durum doğal çevreye duyarlılık içinde geçerlidir. Eser (2012) yapmış olduğu çalışmada doğal çevreye duyarlılık değerinde anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Genel olarak sosyal olgunluk düzeyine baktığımız zaman, anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin **anne çalışma durumuna göre sosyal olgunluk** düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyleri; çalışkanlık, sorumluluk değerleri farklılaşmaktadır.

Ayrıca doğal çevreye duyarlılık değeri da anlamlı bir farklılık bulunmuştur, ama Eser (2012) tarafından yapılan çalışmada doğal çevreye duyarlılık değeri için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Az bir farkla çalışan annelerin çocuklarının, haklara ve özgürlüklere saygılı olma değer puan ortalaması annesi ev hanımı olan öğrencilerden fazladır. Sosyal olgunluk düzeylerine baktığımız zaman ise anlamlı bir farklılığın olduğu orda da görülmektedir. Anneleri ev hanımı olan öğrencilerin değer puan ortalamaları daha fazla olduğu saptanmıştır. Yani öğrencilerin sosyal olarak olgunlaşmaları anneleriyle zaman geçirmelerine, onlarla irtibat halinde olmalarına bağlıdır. Bundan dolayı anneleri ev hanımı olan öğrencilerin; çalışkanlık, sorumluluk ve doğal çevreye duyarlılık değerleriyle sosyal olgunluk düzeyleri yüksek bulunmuş ve annesi ev hanımı olmayan öğrencilere göre pozitif yönde farklılaşmıştır. Buna göre anne çalışma durumu, öğrencileri değer gelişimi açısından etkilemektedir. Çalışan annelerin çocukları ile daha fazla zaman geçirmesi çocukların değerler sahip olma açısından daha olumlu sonuçlar meydana getirmesi düşünülmektedir.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin **anne ve baba eğitim durumuna göre**, sosyal olgunluk düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi; çalışkanlık, sorumluluk, haklara ve özgürlüklere saygılı olma bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum ise bekleneninin tam tersidir. Oysa anlamlı bir farklılığın olması beklenmektedir. Eser (2012)'in çalışmasında öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık değeri için anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anne-baba eğitim seviyesinin öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi üzerinde bir etkisinin bulunmaması aile içerisinde başarılı bir değerler eğitimi verilmediğini gösterir. Aile içerisinde başarılı bir değerler eğitimi verilmesi için okul-aile birlikleri çatısı altında değerlere yönelik seminerler verilmesi, okul-aile tutarlılığını sağlar. Bu durum da değerler eğitiminin daha başarılı olmasında yardımcı bir etken olur. Çünkü aile çocuğu sosyal olarak etkileyen en önemli faktördür. En iyi öğrenme yollarından olan yaparak-yaşayarak öğrenme için ailenin davranışları önemlidir (Yoğurtcu, 2010, s. 35).

Çocuklar bir kısım değerleri ailelerinin davranış ve tutumlarına göre benimserler. Bu durum ise çocukların yaşlarının küçük olmasından dolayı sahip oldukları fikirleri belirgin olarak ifade edememelerinden kaynaklanmaktadır.

Değerler eğitiminin sadece okullarda yapılan bir çalışma olarak değil de hayatın her aşamasında karşımıza çıkan bir etkinlik olarak düşünerek, anne babalara yönelik dergiler, kitaplar, TV programları, radyo programları ve seminerler gibi çalışmalar düzenlenmelidir. Bu şekilde ebeveynlerin değerler eğitimi konusunda bilinçlenmesi ve çocuklarına bu konuda daha fazla destek olmaları değerler eğitimi açısından faydalı bir netice vereceği tahmin edilmektedir.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin **aile gelir durumuna göre sosyal olgunluk** düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi; çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık ve sorumluluk değerleri aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Haklara ve özgürlüklere saygılı olma değerinde ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağını tespit etmek için, LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testine göre aile geliri 1001-2000 TL (B) arası olanlar, 2001TL (C) ve daha fazla olanların puanları daha yüksektir. Ayrıca aile geliri 2001TL (C) olan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma puan ortalamasının, 1001- 2000 TL (B) arasında olan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin aile gelir düzeyi arttıkça başkalarının haklarına saygılı olma ve özgürlüklere karşı olumlu tutum takınmalarının arttığı görülmektedir. Refah seviyesi yüksek ailelerde öğrencilerin haklar ve özgürlükler konusunda demokratik tutumlar sergileyebildikleri anlaşılmaktadır.

Genel olarak sosyal olgunluk düzeylerine baktığımız zaman, anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını tespit etmek için, LSD testi yapılmıştır. Aile geliri 1000 TL (A) olan öğrencilerin puan ortalamasının, aile geliri 1001-2000 TL (B) olan öğrencilerden; aile geliri 2001 TL ve üzeri olan (C) öğrencilerin puan ortalamasının da aile geliri 1001 -2000 TL (B) olan öğrencilerden fazla olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi puan ortalaması; aile geliri az olanlar ile aile geliri fazla olanlar da yüksek, aile geliri orta halde olan öğrencilerde ise diğerlerine nispeten düşüktür.

Bunun nedeni ise düşük gelirli ailelerin sadece babaların çalışması ve annelerin ev hanımı olmasından dolayı çocuklarla daha fazla zaman geçirmeleri, yüksek gelirli olan ailelerin ise eğitim düzeylerinin yüksek olması ve öğrencilerin belirli eğitimleri almaları noktasında çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın yapıldığı yerin sanayi merkezidir ve çalışmaya katılan öğrencilerin velilerin çoğunun fabrikalarda işçi olarak çalışmaktadır. Bundan dolayı çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun ebeveynlerinin ikisi de fabrikalarda işçi olarak çalışması ile gelir olarak belirlenen orta düzey aralığına girdiklerinden anneler çalıştığı için ne çocukları ile tam ilgilenile biliyorlar, işçi olduklarından eğitim düzeylerinin de düşük olması ve çocuklarının eğitimi için imkanlarının da elverişli olmadığından orta seviyenin ahlaki olgunluk düzeyinin düşük bulunmasına neden olduğu düşünülmektedir. Değerler eğitimi konusunda önemli bir konuma sahip olan ailenin çocukları ile daha fazla zaman geçirmeleri, olumlu neticeler vermesi noktasından önemli bir noktaya sahiptir.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin **yaş faktörüne göre sosyal olgunluk** düzeyi incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi; çalışkanlık değeri yaşa göre farklılaşmaktadır. Çalışkanlık değerine göre yaşları 10-11 olan öğrencilerin puan ortalamaları, yaşları 12-13 olan öğrencilerden daha yüksektir. Yaşları küçük olan öğrencilerin tam olarak ergenliğe girmemiş olmaları onların çalışkanlık değerini göstermelerine neden olması bu farklılığın kaynağı olarak düşünülmektedir. Doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk, haklara ve özgürlüklere saygılı olma değerlerinde ise yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel sosyal olgunluk düzeyinde de anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Çocukların yaşlarına ve bilişsel gelişimlerine paralel olarak çocuklara değerler eğitimi çalışmaları yaptırılması; yaşa uygun değerlerin belirlenerek, hem okulda hem de aile içinde uygulanması gerekir. Öğrencilerin yaş seviyelerine uygun değerler eğitimi verilmesi, bu alanda istenen başarının sağlanmasına yardımcı olur. Öğrencilerde "çalışkanlık", "sorumluluk", "doğal çevreye duyarlılık" ve "haklara ve özgürlüklere saygılı olma" değerlerinin oluşabilmesi ve karakter haline dönüşebilmesi için, bu değerlerin eğitimine erken yaşta başlanmalıdır.

Ayrıca çocukların iyi bir sosyal olgunluk düzeyine ulaşabilmesi için okul öncesi eğitimden başlayarak bütün eğitim kademelerinde değerler eğitimi müfredatın bir parçası olarak devam ettirilmelidir.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin **yaşadıkları yere göre sosyal olgunluk** düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi; çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık ve sorumluluk değerleri bakımından yaşanan yere göre farklılaşmamaktadır. Haklara ve özgürlüklere saygılı olma değeri alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlçe merkezinde (İnegöl) yaşayan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere saygılı olma bakımından köylerde yaşayan öğrencilerden daha yüksek ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Buna göre şehir merkezinde yaşayan öğrenciler, köylerde yaşayan öğrencilerden daha fazla kendi haklarına sahip çıkma ve başkalarının özgürlüklerine saygılı olma davranışını sergilemektedirler. Genel olarak sosyal olgunluk düzeyine baktığımız zaman ise, anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Puan ortalamalarına göre ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin köylerde yaşayanlara göre sosyal olgunluk bakımından daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin daha fazla sosyal çevreyle karşılaşma imkânının olması, bu durumun sebeplerinden biridir.

İlçe merkezinde yaşayan öğrencilerin haklara ve özgürlüklere sahip olma değeri puan ortalamasının yüksek olmasından dolayı bu konu başka bir araştırmaya konu edilebilir.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin **ikametlerine göre sosyal olgunluk** düzeyi incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi; çalışkanlık değeri bakımından ikamet durumuna göre farklılaşmaktadır. Çalışkanlık değeri alt boyutunda anne-baba ile birlikte kalan öğrencilerin, diğer (yurt, sadece anne, sadece baba, vb.) yerlerde kalan öğrencilere göre puan ortalamaları daha yüksektir. Ebeveynlerin çocuğun ders çalışması konusunda yardımcı olmaları ve çocuğu bu noktada yönlendirmeleri bu farklılığın kaynaklarından biridir. Doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk, haklara ve özgürlüklere saygılı olma değerleri alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Genel olarak sosyal olgunluk düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Esasen beklenti çok fazla farklılık olacağı yönündedir. Ancak öğrencilerin yaşlarının küçük olması bu farklılığın ortaya çıkmasını engelleyen faktörlerdendir.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin **kardeş sayısına** ve **anne-baba evlilik durumuna** göre olgunluk düzeyi incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal olgunluk düzeyi çalışkanlık, sorumluluk ve haklara ve özgürlüklere saygılı olma değerleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum genel sosyal olgunluk düzeyi içinde geçerlidir.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki **olgunluk** düzeyleri ile **sosyal olgunluk** düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ahlaki olgunluk düzeyleri, sosyal olgunluk düzeylerinin yüzde 47'sini yordamaktadır. Buna göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri yükseldikçe sosyal olgunluk düzeyleri yükselmekte, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri düştükçe ahlaki olgunluk düzeyleri de düşmektedir. Bu durum değerler eğitiminin bir bütün olduğunu göstermekte ve değerler eğitimi için herhangi bir alanda yapılan çalışmaların diğer alanları da etkilediğini göstermektedir.

Ahlaki ve sosyal olgunluk düzeyi yüksek bireylerin yetişmesi için, toplum ve çevre ile iç içe geçmiş bir eğitim sisteminin uygulanması gerekir. Örneğin "doğal çevreye duyarlı olma" değeri için doğal çevreye yönelik geziler düzenlenmelidir. "Sorumluluk" değeri için öğrencilerin altından kalkabileceği görevler verilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin bilgileri davranışa dönüşmesi daha kolay olur ve öğrencilerin kazandığı davranışlar daha kalıcı olur.

KAYNAKÇA

- ACAT, M. Bahaddin ve ASLAN, Mecit; "Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler", Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 12, S. 2 (Ek, Özel Sayı) Bahar 2011, s. 1460-1474
- ADA, Sefer, BAYSAL, Z. Nurdan ve KORUYUCU, Serap; "Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi", Değerler Eğitimi Dergisi, 2005, 3 (10), s.7-18
- ADANALI, Kamuran; "Sosyal Bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf Sosyal Bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008
- AKBABA-ALTUN, Sedagül; "Eğitim yönetimi ve değerler", Değerler Eğitimi Dergisi, Yıl: 1, S. 1, Ocak 2003, s. 7-18.
- AKBAŞ, Oktay; "Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış", Değerler Eğitimi Dergisi, 2008, 6 (16), 9-27
- AKBAŞ, Oktay; "İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma", Kastamonu Eğitim Dergisi, Yıl: 17, S. 2, 2009, s. 403-414
- AKBAŞ, Oktay; "Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2004
- AKBAŞ, Oktay; Sosyal Bilgilerde değerler ve öğretimi, Tay, B. ve Öcal, A. (edt), Özel öğretim yöntemleriyle Sosyal Bilgiler öğretimi (335-360), 1. bs., Ankara 2008
- AKPINAR, Burhan ve AYDIN, Kamil; "Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları", Eğitim ve Bilim, Yıl: 32, S. 144, Haziran 2007, s. 71-80
- AKPINAR, Burhan; Eğitimde program geliştirme ve öğretim, Ankara 2011.
- AKTAY, Yasin; "Amerika'da Kudüs'ü kurmak için: Mormonlarda din ve değerler eğitimi", Değerler Eğitimi Dergisi, 2003, 1 (3), s. 27-64

- AKTÜRK, Funda Gülfidan; "Çocukta değerler eğitimi açısından Üzeyir Gündüz'ün eserleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012
- ALADAĞ, Soner; "İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009
- ALTINTAŞ, M. Esat; "Ahlak eğitimine feminist bir yaklaşım: özen yaklaşımı" Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Bilimname, 26, 2014/1, s. 99-120
- ALTINTAŞ, M. Esat; "Bireycilik ve toplumculuk bağlamında değerler eğitimi yaklaşımı", Değerler Eğitimi Dergisi, Aralık 2012, 10 (24), s. 31-54
- ARLI, Mine ve NAZİK, M. Hamil; Bilimsel Araştırmaya Giriş, Gazikitebevi. Ankara 2001.
- ATMACA, Gülşah; "Çocuklara mahsus gazete'de değerler eğitimi (1-100 Sayılar)", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2011
- AYDIN, Mustafa, "Gençliğin değer algısı: Konya örneği", Değerler Eğitimi Dergisi, 2003, 1 (3), 121-144.
- BACANLI, Hasan; Eğitim psikolojisi, 17. bs., Ankara 2011
- BALOĞLU, Mustafa ve BALGAMIŞ, Esra; "İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz-değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği" Değerler Eğitimi Dergisi, 2005, 3 (10), s.19-31
- BAŞ, Gökhan ve BEYHAN, Ömer; "Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi", Değerler Eğitimi Dergisi, Aralık 2012, 10 (24), s. 55-77
- BAŞARAN, İbrahim Ethem; Eğitim psikolojisi, 5. bs. Ankara 2000.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem; Eğitime giriş, 7.bs. Ankara 1989.
- BAŞOL, Gülşah ve BAKIRCI, Salih; "Eğitim değerlerindeki farklılaşmalar konusunda öğretmen görüşlerine yönelik bir çalışma", Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 8, S. 2, Mayıs 2008, s. 439-480
- BAYDAR, Pelin; "İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009

- BEKTAŞ, Mustafa; "Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi", 2007, Değerler Eğitimi Dergisi, 5 (14), s. 9-28
- BENTON, Ted ve CRAİP, Ian; Sosyal Bilim felsefesi, çev. Ümit TATLİCAN ve Berivan BİNAY, 1.bs., Sentez Yayıncılık, Bursa 2008
- BİLGİLİ, A. Sinan; "Geçmişten günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler" Demircioğlu, İ. H. (edt), Sosyal Bilgilerin temelleri, Ankara 2006. s.3-56
- BOLAT, Yavuz; "Gazi üniversitesi meslek yüksek okulu öğrencilerinin sosyal değerlere bakışları" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2011
- BULUT, Sevilay; "Atasözlerinin değerler eğitimindeki yeri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2011
- CAN, Gürhan; "Kişilik gelişimi", Yeşilyaprak, B. (edt), Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme ve öğretim, 3.bs., Ankara 2007.
- CAN, Özge; "Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008
- CERİT, Yusuf; Okul ve öğretmenlik, Karşı, M. D. (edt), Öğretmenlik mesleğine giriş (80-107), 2. bs., Ankara 2004
- ÇAM, Zekeriya, ÇAVDAR, Duygu, SEYDOOĞLLARI, Sedef ve ÇOK, Figen; "Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar" Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 12, S. 2 (Ek, Özel Sayı) Bahar 2012, s.1211-1225
- ÇAPA, Mesut; "Tarih", Demircioğlu, İ. H. (edt), Sosyal Bilgilerin temelleri, Ankara 2006. s.241-279
- ÇENGELCİ, Tuba; "İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleşmesine ilişkin bir durum çalışması", Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2010,
- ÇETİN BALCI, Emine; "İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi adil olma değerinin öğretiminde, çoklu zekâ kuramının uygulanması" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009
- ÇİFTÇİ, Nermin; "Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi", Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1), 2003, s. 43-77

- ÇUBUKÇU, Zühal; "İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi", Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 12, S. 2 (Ek, Özel Sayı) Bahar 2011, s.1514-1534
- DEMİR, Beytullah; "Adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008
- DEMİRCİOĞLU, GÖKHAN;" Geçerlilik ve güvenilirlik", (Ed. Karip, E.) *Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2008.
- DEMİRCİOĞLU, İsmail H. ve TOKDEMİR, Muhammet A.; "Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik", Değerler Eğitimi Dergisi, Yıl: 6, S. 15, Haziran 2008, s. 69-88,
- DEMİREL, Özcan ve KAYA, Zeki; Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar, Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (edt), Eğitim Bilimine Giriş (3-22), 5. bs., Ankara 2010,
- DEMİREL, Özcan; Eğitimde program geliştirme, 10. bs., Ankara 2007.
- DEVECİ, Handan ve AY SELANİK, Tuğba; "İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, S. 6, Kış 2009, s.167-181.
- DEVİRANİ, Tülay Korkmaz; "Kişisel değerlerin kuramsal yapısı ve pazarlamadaki uygulamaları", Osmangazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (İİBF), Yıl: 5, S. 1, 2010, s. 49- 70
- DİLİVER, H. Hüseyin ve AKYÜREK TAY, Betül; Sosyal Bilgilerde yapılandırmacılık, Tay, B. ve Öcal, A. (edt), Özel öğretim yöntemleriyle Sosyal Bilgiler öğretimi (91-121), 1. bs., 2008 Ankara
- DİLİVER, H. Hüseyin; Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdam şartları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1994.
- DİLMAÇ, Bülent ve EKŞİ, Halil; Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin ve özgeci davranışlarının mesleki benlik saygısı açısından incelenmesi, Değerler Eğitimi Dergisi, Haziran 2012, 10 (23), s. 65-82
- DİLMAÇ, Bülent, BOZGEYİKLİ, Hasan ve ÇIKILI, Yahya; "Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi", Değerler Eğitimi Dergisi, Aralık 2008, 6 (16), s. 69-91

- DİLMAÇ, Bülent, DENİZ, Metin ve DENİZ, M. Engin; "Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Yıl: 7, S. 18, Aralık 2009, s. 9-24
- DİLMAÇ, Bülent, KULAKSIZOĞLU, Adnan ve EKŞİ, Halil; "Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl: 7, S. 3, Eylül 2007, s.1221-1261
- DİLMAÇ, Bülent; "Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeğiyle sınanması", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, 2007
- DİLMAÇ, Bülent; "İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 1999
- DOĞAN ÇEKEN Yasemin; "Küreselleşme ve Türkiye’de eğitim politikaları: yeni ilköğretim müfredatı Sosyal Bilgiler programı üzerine bir inceleme", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 2006
- DOĞANAY, Ahmet; *Değerler eğitimi*, Öztürk, C. (edt), *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım (255-286)*, 3. bs., Ankara 2007.
- DOLANBAY, Hacer; "İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi dersinin işlenişine ilişkin görüşleri", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011
- DÖNMEZ, Burhanettin ve CÖMERT, Melike; "İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2007, 5 (14), s. 29-59
- DÖNMEZ, Burhanettin; "Sosyal bir sitem olarak sınıf", Şişman, M. ve Turan, S. (edt.), *Sınıf yönetimi*, (13-27) 5. bs., Ankara 2007.
- DUVERGER, Maurice; *Sosyal Bilimlere giriş*, çev. Ünsal OSKAY, Kırmızı Yayınları, İstanbul 2006.
- EKŞİ, Halil ve KATILMIŞ, Ahmet; "Değerler eğitimi yaklaşımları", *Diyanet Aylık Dergisi*, S. 245, Mayıs 2011, s. 11-13
- EKŞİ, Halil; "Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 6, S. 1, 2006, s. 29-38

- EKŞİ, Halil; "Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları", Değerler Eğitimi Dergisi, Yıl: 1, S. 1, Ocak 2003, s. 79-96.
- EMEK, Mustafa; "Yenileşme dönemi Türk hikâyeciliğinde öğretmen konulu hikâyelerde değer eğitimi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2010
- ERDEN, Münire; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul 2005
- ERDEN, Ali Rıza; "Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler", Değerler Eğitimi Dergisi, 2003, 1 (4), s. 55-72
- ERGÜN, Sinem; "Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013
- ERGÜN; Muammer; Eğitimin Felsefi Temelleri, Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (edt), Eğitim Bilimine Giriş (67-94), 5. bs. Ankara 2010
- ERTÜRK, Esin; "Ders kitaplarında toplum, yurttaşlık, vatanseverlik ve ekonomi anlayışının dönüşümü: 1997 ve 2004 ilköğretim Sosyal Bilgiler ders kitapları üzerine bir içerik analizi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006
- ESER, Ahmet; "İlköğretim öğrencilerinin insani değer düzeyleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişki", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012
- FIRAT ŞAHİN, Necla ve AÇIKGÖZ, Kemal; "Bazı değişkenler açısından öğrencilerin değerleri", H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 43, 2012, s. 422-435
- FIRAT, Necla; "Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri" Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2007
- FİDAN KURTDEDE, Nuray; "Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri" Kuramsal Eğitimbilim, 2009, 2 (2), 1-18,
- GÖKÇE, Feyyat; Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim, 5. bs., Bursa 2009
- GÖKÇE, Birsan; Toplumsal bilimlerde araştırma, Savaş Yayınları, Ankara 1988.
- GÖKDERE, Murat ve ÇEPNİ Salih, "Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü", Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (2), 2003, 93-107
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri ve CÜRO, Elif; "Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Yıl: 8, S. 1, 2011, s.95-134

- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri, KAN, Ayşe Ülkü ve ÖNER, Ümmühan; "Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bir değer olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları", Değerler Eğitimi Dergisi, Aralık 2012, 10 (24), s. 79-100
- GÜLER, Ebru; "Bazı sosyo-ekonomik ve coğrafi faktörlerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin mekan algısına etkisi (Erzincan örneği)", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2010
- GÜNGÖR, İbrahim Halil, EKŞİ, Halil ve ARICAK, Osman Tolga; "Genç yetişkinlerde değer tercihlerinin narsistik kişilik özellikleri yordaması", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 12, S. 2 (Ek, Özel Sayı) Bahar 2011, s.1272-1290
- GÜNGÖRDÜ, Ersin; İlköğretimde hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi, 2. bs., Ankara 2002.
- GÜRKAN, Burcu; "Sosyal Bilgiler eğitiminde güncel olaylar: ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alış biçimlerini değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009
- HOŞGÖRÜR, Vural; Eğitimin toplumsal temelleri, Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (edt), Eğitim bilimine giriş (131-160), 5. bs. Ankara 2010
- <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056435/5000053643>
(03.08.2013)
- http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergis (30.07.2013)
- İÇEN, Mustafa; "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012
- İNCEKARA, Süleyman; "Türkiye’de ve Kanada’da ortaöğretim coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi; Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006
- İŞCAN, Canay Demirhan; "İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği", Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007
- KABADAYI, Abdülkadir ve ALADAĞ, Kezban Sibel; "Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler

- açısından değerlendirilmesi", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Yıl: 7, S. 1, 2010, s.878-898
- KAGITÇIBAŞI, Çiğdem; Yeni insan ve insanlar, 10.bs., Evrim Yayınevi, İstanbul 2006.
- KAKCI Kadir; "İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009
- KAN, Çiğdem; "Sosyal Bilgiler dersi ve değerler eğitimi" Milli Eğitim Dergisi, S. 187, 2010, s.138-145.
- KARSLI, Mehmet Durdu; Öğretmenlik mesleğine giriş, Karslı, M.D. (edt), Öğretmenliğin temel kavramları (1-27) 2. bs., Ankara 2004
- KATILMIŞ, Ahmet, EKŞİ, Halil ve ÖZTÜRK, Cemil; "Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş bilimsellik odaklı karakter eğitimi programının etkililiği", Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, Yıl:1, S. 1, 2010, s.50-87.
- KAYMAKCAN, Recep ve MEYDAN, Hasan; "Yerel-evrensel ikileminde ilköğretim DKAB ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında değerler", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 12, S. 2 (Ek, Özel Sayı) Bahar 2011, s.1571-1591
- KAYMAKCAN, Recep ve MEYDAN, Hasan; Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi, Değerler Eğitimi Dergisi, Haziran 2011, 9 (21), s. 29-55
- KENAN, Seyfi; "Modern eğitimde kaybolan nokta: değerler eğitimi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Yıl: 9, S. 1, Kış 2009, s. 259-295
- KESKİN COŞKUN, Sevgi ve KESKİN, Yusuf; "Cumhuriyet dönemi ilkokul (ilköğretim 1. kademe) Sosyal Bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak "barış"ın yeri", Değerler Eğitimi Dergisi, Haziran 2009, 7 (17), s. 69- 92
- KESKİN COŞKUN, Sevgi; "Değerler eğitiminde geçmişten günümüze bir ışık: "aile bilgisi dersi" model önerisi", Değerler Eğitimi Dergisi, Haziran 2012, 10 (23), s. 117-156

- KESKİN, Yusuf; "Türkiye’de 2. meşrutiyet’ten günümüze kadar uygulanmış olan Sosyal Bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2002
- KESKİN, Yusuf; "Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkinliğinin araştırılması", Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2008
- KILIÇ, Abdurrahman; "İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders programındaki değerlerin kazanımla ilişkisi ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Yıl: 12, S. 2 (Ek, Özel Sayı) Bahar 2011, s.1591-1612
- KORUKLU, Nermin ve AKTAMIŞ, Hilal; "Öğretmen adaylarının kavramsallaştırma boyutundaki değer tercihlerinin incelenmesi", Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 12, S. 2 (Ek, Özel Sayı) Bahar 2011, s. 1291-1307
- KÖYLÜ, Mustafa; "Sosyal din eğitimi modeli: ABD ve Latin Amerika ülkeleri örneği", Değerler Eğitimi Dergisi, 2006, 4 (12), s.109-128
- KÜÇÜKAHMET, Leyla; Öğretim ilke ve yöntemleri, 9.bs., İstanbul 1998
- KÜÇÜKBATIR, Y. Tuncer; "Hermann Broch ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun romanlarında yitirilmiş değerlerin incelenmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1999
- MEMİŞ, Aysel ve GEDİK GÜNEY, Esmâ; "Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri", Değerler Eğitimi Dergisi, Aralık 2010, 8 (20), s. 123-145
- MEMİŞOĞLU, Salih Paşa; "Sınıfta iletişim süreci", Şişman, M. ve Turan, S. (edt.), Sınıf yönetimi, (85-95) 5. bs., Ankara 2007.
- MEREY, Zihni, KUŞ, Zafer ve KARATEKİN, Kadir; "Türkiye ve ABD ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Yıl: 12, S. 2 (Ek, Özel Sayı) Bahar 2011, s.1613-1632
- MİLLER, Ron; "Bütüncül eğitimin felsefi kaynakları", Değerler Eğitimi Dergisi, 2005, 3 (10), s. 33-40
- MILSON, Andrew J. ve EKŞİ, Halil; "Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: karakter eğitimi yetkinlik skalası

- (keyis) ve türkçeye uyarlanma çalışması" Değerler Eğitimi Dergisi, Yıl: 1, S. 4, Ekim 2003, s. 99-130.
- NAS, Recep; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi, 3. bs., Bursa 2006
- OĞUZ, Aytunga, "Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları", Değerler Eğitimi Dergisi, Aralık 2011, 9 (22), s. 139-160
- OĞUZ, Ebru; "Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2) [Ek Özel Sayı], 2012, s.1309-1325
- ONATIR, Melahat; "Öğretmenlerde özgeciliğe ile değer tercihleri arasındaki ilişki", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008
- ÖĞRETİCİ, Bekir; "İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimine yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2011
- ÖNDER, Namık Kemal; Öğretimde program, ilke ve yöntemler, 2. bs. Konya 1986
- ÖZDEMİR, Servet, YALIN, Halil İbrahim ve SEZGİN, Feridun; Öğretmenlik Mesleğine giriş, 5. bs. Ankara 2004.
- ÖZDEMİR, Servet, YALIN, Halil İbrahim ve SEZGİN, Feridun; Öğretmenlik mesleğine giriş, 5.bs., Nobel Yayınları, Ankara 2004.
- ÖZENSEL, Ertan; "Sosyolojik bir olgu olarak değer", Değerler Eğitimi Dergisi, Yıl: 1, S. 3, Temmuz 2003, s. 217-239
- ÖZENSEL, Ertan;" Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: konya ili örneği", Değerler Eğitimi Dergisi, 2004, 2 (6), s.77-96,
- ÖZKAN, Hasan Hüseyin; "Popüler kültür ve eğitim", Kastamonu Eğitim Dergisi, Yıl: 14, S. 1, Mart 2006, s. 29-38
- ÖZMETE, Emine; "Değerlerin yaşam kalitesi üzerindeki rolü (Tokat örneği)",Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1997
- ÖZTÜRK, Cemil; Sosyal Bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış, Öztürk, C. (edt), Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi yapılandırma bir yaklaşım (22-49), 3. bs., Ankara 2007

- SAFRAN, Mustafa; Sosyal Bilgiler öğretimine bakış, Tay, B. ve Öcal, A. (edt), Özel öğretim yöntemleriyle Sosyal Bilgiler öğretimi (2-19), 1. bs., 2008 Ankara
- SAĞ, Vahap; "Toplumsal değişim ve eğitim üzerine", C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Mayıs 2003, 27 (1) 11-25
- SAMUR, Ayşe Öztürk; "Değerler eğitimi programının 6. yaş çocuklarının sosyal ve duyuşsal gelişmelerine etkisi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2011
- SANCAK, Yusuf; "Mevlana'nın mesnevi adlı eserinin Sosyal Bilgilerde değer kazanımındaki rolü (nitel bir araştırma)", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2011
- SARI, Enver; "Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği", Değerler Eğitimi Dergisi, 2005, 3 (10), s. 73-88
- SARI, Mediha; "Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma", Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007
- SARISAMAN, Sadık; " Siyaset bilimi", Demircioğlu, İ. H. (edt), Sosyal Bilgilerin temelleri, Ankara 2006. s.107-132
- SELÇUK, Ziya; Gelişim ve öğrenme, 12. bs., Ankara 2005.
- SENEMOĞLU, Nuray; Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim, Ankara 2005.
- SEZER, Tarık; "İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008
- SÖNMEZ, Veysel; Eğitim Felsefesi, 8.bs. Ankara 2008.
- SÖNMEZ, Veysel; Eğitimin felsefi temelleri, Sönmez, V. (edt), Eğitim bilimine giriş (62-93), Ankara 2010
- SÖNMEZ, Veysel; Eğitimin tarihsel temelleri, Sönmez, V. (edt), Eğitim bilimine giriş (26-60), Ankara 2010
- SÜMBÜL, Ali Murat; Öğretim ilke ve yöntemleri, 1. bs. Konya 2007
- ŞAHİN, Ali Ekber; Eğitimle ilgili temel kavramlar, Sönmez, V. (edt), Eğitim bilimine giriş (3-24), Ankara 2010

- ŞAHİN, Taner ve ERSOY, Feride; "Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 12, S. 2 (Ek, Özel Sayı) Bahar 2011, s.1535-1558
- ŞEN, Ülker; "Milli eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla değerler öğretimi üzerine bir araştırma", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007
- ŞENER, Arzu ve HAZER, Oya; "Değerlerin kadınların sürdürülebilir tüketim davranışı üzerindeki etkilerine ilişkin bir araştırma", Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E- Dergisi ISSN, Yıl: 1, S. 16, 2007, s.1304–2823,
- ŞENGÜN, Mustafa; "Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkinler açısından incelenmesi" Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2008
- ŞİRİN, Esra Tuba; "Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılan ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012
- ŞİŞMAN, Mehmet; Öğretmenliğe giriş, 5. bs., Ankara 2002
- TAHİROĞLU, Mustafa ve ÇETİN, Turhan; "İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sağlıklı olmaya önem verme değerinin öğretimine ilişkin öğrenci tutumları", Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 12, S. 2 (Ek, Özel Sayı) Bahar 2011, s.1633-1651
- TAHİROĞLU, Mustafa; "İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi", Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2011
- TAN, Şeref; Öğretimde ölçme ve değerlendirme, 3. bs., Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2009
- TAŞPINAR, Mehmet; Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri, Elazığ 2006.
- TEPECİK, Barış; "Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008
- TEZCAN; Mahmut; Eğitimin toplumsal temelleri, Sönmez, V. (edt), Eğitim bilimine giriş (96-118), Ankara 2010
- TOKDEMİR, M. Ahmet; "Tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007

- TOPDEMİR, Hüseyin Gazi; "Felsefe nedir? Bilgi nedir?" Türk Kütüphaneciliği, Yıl: 23, S. 1, 2009, s. 119-133
- TOPRAK, Ayben; "Gençlik ve değerler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: Tomarza ve Hacılar ilçeleri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2010
- TUNCA, Nihal; "İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2012
- TURAN, Selahattin ve AKTAN, Dilek; "Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 6, S. 2, 2008, s.227-259
- TURAN, Selahattin; "Sınıf yönetiminin temelleri", Şişman, M. ve Turan, S. (edt.), Sınıf yönetimi, (1-11) 5. bs., Ankara 2007.
- TÜRK DİL KURUMU; Türkçe sözlük, Ankara 2005.
- TÜRK, İbrahim; Değerler eğitiminde saygı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009
- ULUSOY, Kadir; "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlâk eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il örneği)", Değerler Eğitimi Dergisi, 2007, 5 (13), s. 155-177
- VARIŞ, Fatma; Eğitim bilimine giriş, Varış, V. (edt), Konya 1994
- YAMAN, Havva, TAFLAN, Selma ve ÇOLAK, Sanem; "İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler", Değerler Eğitimi Dergisi, Yıl: 7 S. 18, Aralık 2009, s. 107–120.
- YAŞAR, Resul; "Suudi Arabistan'daki mutavassıt (ortaokul) 1. sınıf tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi programları ile Türkiye'deki 6. sınıf Sosyal Bilgiler eğitimi programının karşılaştırılması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007
- YAZAR, Taha; "İlköğretim Sosyal Bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme", Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2010

- YAZICI, Hakkı ve KOCA, Kürşat; Sosyal Bilgiler öğretimi programı, Tay, B. ve Öcal, A. (edt), Özel öğretim yöntemleriyle Sosyal Bilgiler öğretimi (22-36), 1. bs., 2008 Ankara
- YAZICI, Kubilay; "Değerler eğitimine genel bir bakış", TÜBAR-XIX, 2006, S. 19 s.499-522
- YEŞİL, Rüştü ve AYDIN, Davut; "Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama" TSA / Yıl: 11, S. 2, 2007, s. 65-84.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur; Eğitimde rehberlik hizmetleri, 15. bs., Ankara 2007.
- YILMAZ, Ercan; "Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi", Değerler Eğitimi Dergisi, Haziran 2009, 7 (17), s. 109- 128
- YILMAZ; Müge; "Pisikoloji" Demircioğlu, İ. H. (edt), Sosyal Bilgilerin temelleri, Ankara 2006. s.87-106
- YİĞİT, Birol; "Okul-toplum ilişkileri ve okula toplumsal katılım", Çelik, V. (edt.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (197-217), Ankara 2008.
- YİĞİTTİR, Süleyman ve ÖCAL, Adem; "İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 24, 2010, s. 407-116
- YİĞİTTİR, Süleyman; "İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler", Değerler Eğitimi Dergisi, Yıl: 8, S. 19, Haziran 2010, s. 207–223.
- YOĞURTCU, Asım; " İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin demokrasiye yönelik tutumlarının incelenmesi (Erzincan örneği)", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2010
- YUVACI, Züleyha; "Okulöncesi değerler eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013
- YÜKSEL, Sedat; "Kolberg ve ahlaki eğitimde örtük program: yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım", Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri, 5(2), Kasım 2005, s.307-338

YÜKSEL, Sedat; "Yükseköğretimde eğitim ve öğretim faaliyetleri ve örtük program", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl: 15, S. 1, 2002, s. 361- 370

EKLER

A. Öğrenci Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

1.Yaş:

10-11 () 12-13 () 14 () 15 ve üzeri ()

2.Cinsiyet:

Kadın () Erkek ()

3.Sınıfı:

5. Sınıf () 6. Sınıf ()

4. Annenizin eğitim düzeyi:

İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans ve üzeri ()

5.Babanızın eğitim düzeyi:

İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans ve üzeri ()

6.Aile gelir durumu:

0-1000 TL () 1001-2000 TL () 2001-3000 TL () 3001 TL ve üzeri ()

7.Anne baba evlilik durumu:

Birlikte () Boşanmış ()

8. Baba mesleği:

İşçi () Memur () Diğer ()

9. Anne mesleği:

Ev hanımı () İşçi () Memur () Diğer ()

10. İkamet durumu:

Ailemle(Anne ve babamla)() Sadece annemle() Sadece babamla()

Yurtta () Diğer (.....)

11. Kardeş sayısı:

Kardeşim yok () Bir () İki () Üç () Dört ve üzeri ()

12. Ailenizin yaşadığı yer:

Köy () İlçe () İl merkezi ()

13. Oturduğunuz ev:

Lojman () Kira () Ev sahibi() Diğer ()

B. Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ)

Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ)	HER ZAMAN DOĞRU	ARA SIRA DOĞRU	NADİREN DOĞRU	HİÇBİR ZAMAN DOĞRU DEĞİL
1 Canlıların nasıl meydana geldiğini merak ederim.				
2 Yapmam gereken bir işi başkalarına yaptırmam hoşuma gider.				
3 Dünyaya gelen tüm canlıların yaşamlarını bir anlamı vardır.				
4 Öfkelendiğimde karşımdaki arkadaşlarımı incitirim.				
5 Görevlerimi yerine getiririm.				
6 Doğadaki olayların nasıl meydana geldiğini merak ederim.				
7 Doğruları söylemekten çekinirim.				
8 Arkadaşlarımı mutlu görmek beni mutlu eder.				
9 Başkalarının mutlu olması için çaba göstermem.				
10 Nasıl bir insan olduğum hakkında düşünürüm.				
11 Sahip olduklarımla yetinmem.				
12 Hayatta olmak bana mutluluk verir.				
13 Tartıştığım arkadaşlarımı bağışlamam.				
14 Arkadaşlarımın sırlarını başkalarına anlatmam.				
15 Kendime karşı saygım yok.				
16 Gereksiz akan muslukları kapatırım.				
17 Başkaları ile kavga etmekten hoşlanırım.				
18 Sahip olduklarımla yetinebilirim.				
19 Bana yapılan iyilikleri önemsemem.				
20 Kurallar bizim mutlu olmamız için konulmuştur.				
21 Zamanımı boşa geçiririm.				
22 Yaptığım hata karşısında özür dilerim.				
23 Görevlerimi yapmam.				
24 İnsanlara karşı sevecenim.				
25 Temizliğe önem vermem.				
26 Yaşamaktan mutluluk duyuyorum.				
27 İnsanlara karşı sevgi göstermem.				
28 Yaptığım bir işi yarım bırakmam.				

29 Sağlığım benim için önemli değildir.				
30 Başkalarına hizmet etmekten hoşlanırım.				
31 Yaşamaktan zevk almıyorum.				
32 Bütün varlıklara karşı ilgiliiyim.				
33 Başkalarının haklarına sayđı duymam.				
34 Elimdekileri başkaları ile paylaşabilirim.				
35 Sayđı değer bir insan değilim.				
36 Herkese karşı sevgi gösterebilirim.				
37 Doğadan zevk almıyorum.				
38 Yardıma muhtaçlara acıyorum.				
39 Huzurlu bir şekilde uyuyamam.				
40 Arkadaşlık ilişkilerine önem veririm.				
41 Yaşamaktan mutlu olmuyorum.				
42 Benden küçüklere sevgi gösteririm.				
43 Olayların sebeplerini araştırmam.				
44 Dünyadaki yaşama karşı ilgi duymuyorum.				
45 Temiz olmak benim için önemlidir.				
46 Kimseye yardım etmem.				
47 Bu ülkenin vatandaşı olmaktan mutluyum.				
48 İnsanlar eşit değildir.				
49 Bir isteğimin gerçekleşmesi için bekleyebilirim.				
50 Doğadaki yaşam dengesini anlayamıyorum.				
51 Sahip olduklarımla yetinebilirim.				
52 Niçin var olduğumuz öğrenmeye çalışmam.				
53 Yardıma ihtiyaı olanlara yardım ederim.				
54 Doğruyu söylemem.				
55 Doğayı seviyorum.				
56 Yardıma muhtaç olan insanları umursamam.				
57 Olaylara iyi gözle bakmaya çalışıyorum.				
58 Arkadaşlık ilişkilerime önem vermem.				
59 Başkaları ile kavga etmekten hoşlanmam.				
60 Elimdekileri başkaları ile paylaşmam.				
61 Bana yapılan kötülükleri affederim.				
62 Yaptığım işlerden çabuk vazgeçerim.				
63 Benim için sağlıklı yaşmak önemlidir.				
64 Yaşamaktan dolayı sevinçliyim.				

65 Başkaları ile bir arada olmaktan hoşlanırım.				
66 Başkalarının haklarına saygı duyarım.				

C. Sosyal Olgunluk Ölçeği

Sosyal Olgunluk Ölçeği (SOÖ)

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda Sosyal Bilgiler ders programında yer verilen "**değerler**" ile ilgili bir ölçek bulunmaktadır. Ölçekteki maddeleri sizin cevabınızı en doğru şekilde yansıtan seçeneğin sağında bulunan rakamı daire içine alarak işaretleyiniz. Örneğin birinci ifadeye tamamen katılıyorsanız, maddenin sağında bulunan 5'i daire içine alınız.

Her zaman 5'i

Sık sık 4'ü

Ara sıra 3'ü

Nadiren 2'yi

Hiçbir zaman 1'i daire içine alınız.

Lütfen cümleleri okuduktan sonra aklınıza ilk gelen cevabı işaretleyiniz ve cevaplanmamış cümle bırakmayınız. Size verilen liste üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız.

Yusuf YILDIRIM

Erzincan Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Maddeler	Dereceler				
1. Tarihî mekân ve müzeleri gezmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
2. Gelenek ve görenekleri önemserim.	1	2	3	4	5
3. Kültürel mirasın korunması için devletin para harcamasını gereksiz görürüm.	1	2	3	4	5
4. Yol yapımı gibi çalışmalar için gerekirse tarihî mekânlar tahrip edilebilir.	1	2	3	4	5
5. TV ve radyoda kültürle ilgili programları izlemeye-dinlemeye öncelik veririm.	1	2	3	4	5
6. Kültürel mirasın korunması için devlet sıkı önlemler almalıdır.	1	2	3	4	5
7. Yöresel kıyafetleri giymek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
8. Zamanımı kültürel faaliyetlerle geçirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
9. Ders çalışmaktan sıkılırım.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenlerimin ödev vermesi hoşuma gitmez.	1	2	3	4	5
11. Derslerimi ve ödevlerimi düzenli olarak takip ederim.	1	2	3	4	5
12. Verilen ödevleri kendi çabalarım ile yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13. Az olan ile yetinmeyi bilirim, fazlasını kazanmak için çalışmam.	1	2	3	4	5
14. Okulda zorunlu olmadıkça görev almak istemem.	1	2	3	4	5
15. Çalışarak aldığım not, beni çok daha mutlu eder.	1	2	3	4	5
16. Sorumluluklarımı kimsenin söylemesine gerek kalmaksızın yerine getiririm.	1	2	3	4	5
17. Çevremi temiz tutmaya özen gösteririm	1	2	3	4	5
18. Yaşadığım çevreye zarar vermem.	1	2	3	4	5

19. Doğal güzelliklerin korunması gerektiğini savunurum.	1	2	3	4	5
20. Hayvanları korurum.	1	2	3	4	5
21. Çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi ile ilgili çalışmalara katılırım.	1	2	3	4	5
22. Milli park ve ormanlarda turizm için bina yapılmasına devlet izin vermemelidir.	1	2	3	4	5
23. Alacağım ürün ucuz ise, çevreye zarar verip vermediğiyle ilgilenmem, alırım.	1	2	3	4	5
24. Bana kırılacağını bilsem de, çevreye zarar veren arkadaşımı uyarırım.	1	2	3	4	5
25. Okulun temiz olup olmaması beni ilgilendirmez.	1	2	3	4	5
26. Doğanın korunması uğruna kendi rahatımın bozulmasını istemem.	1	2	3	4	5
27. Genç ve yeşil ağaçların kesildiğini görünce üzülürüm.	1	2	3	4	5
28. Yardıma muhtaç olan insanlara yardım ederim.	1	2	3	4	5
29. Kendim için istemediğim bir şeyi, başkası için de istemem.	1	2	3	4	5
30. Toplumun yararına çalışan grup ve kurumların çalışmalarına katılırım.	1	2	3	4	5
31. İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
32. Başkalarına yardım etmek için, çalışmayı sevmem.	1	2	3	4	5
33. Başkalarının mutluluğu için, paramı harcamam.	1	2	3	4	5
34. Söz verdiğim zaman, sözümde dururum.	1	2	3	4	5
35. Üzerime aldığı görevi, zamanında yerine getiririm.	1	2	3	4	5
36. Sorumluluklarımı yerine getirdiğimde, kendimi mutlu hissederim.	1	2	3	4	5
37. Görev ve sorumluluk almaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
38. Evde sürekli yapmam gereken bazı işlerin olması beni sıkır.	1	2	3	4	5
39. Sabah kalktığımda yatağımı düzeltirim.	1	2	3	4	5
40. İnsanların sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
41. Yapabileceğime inandığım görevleri üstlenmekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
42. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak yaparım.	1	2	3	4	5
43. Arkadaşlarımı sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
44. Başkalarının haklarına saygı gösteririm.	1	2	3	4	5
45. Çıkarlarımı korumak için her yolu denerim.	1	2	3	4	5
46. Az veya çok olması fark etmez. Haklarımı korumak için hukuki yollara başvururum.	1	2	3	4	5
47. Çevremdeki insanların haklarına karşı duyarlıyım.	1	2	3	4	5
48. Farklı fikirlere sahip olan kişilere saygı duyarım.	1	2	3	4	5
49. Dünyadaki her insanın özgür olması gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
50. Dünyadaki her insanın eşit haklara sahip olması gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
51. Sonuç olumsuz çıkacak olsa bile, hakkımı aramaktan vazgeçmem.	1	2	3	4	5
52. Yapılan haksızlık karşısında kabalağa başvurmadan hakkımı savunurum.	1	2	3	4	5
53. Haksızlığa uğrayana destek olurum.	1	2	3	4	5
54. Haklarıma saygı gösterilmemesi beni sinirlendirir.	1	2	3	4	5
55. Özgürlüğümün çiğnenmesine izin vermem.	1	2	3	4	5

İZİN ONAYI



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125/605.01/235637

17/01/2014

Konu: Yusuf YILDIRIM'ın Araştırma İznı

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi.

Erzincan Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yusuf YILDIRIM'ın "İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Sosyal Tutumları Arasındaki İlişki" konulu araştırma isteği Inegöl Kaymakamlığı'nın bila tarih ve 501 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Erzincan Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yusuf YILDIRIM'ın "İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Sosyal Tutumları Arasındaki İlişki" konulu araştırma isteği ekli listede bulunan Inegöl İlçesi İlkokullarında 5 ve 6. Sınıf öğrencilerine yönelik anket çalışması ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili çalışmanın okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, Öğretmen ve öğrenci görüşme formları aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fnsar MANAV
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
17/01/2014

Mustafa BİLİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Recep ÇELİK
Memur
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
17-01-2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 nci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	YUSUF YILDIRIM
Kurumu / Üniversitesi	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak iller	BURSA/ İNEGÖL İLÇESİ
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME 5. VE 6. SINIFLAR
Araştırmanın konusu	İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ İLE SOSYAL TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
Üniversite / Kurum onayı	Var / Yok
Araştırma/proje/öde v/tez önerisi	
Veri toplama araçları	Bir adet bilgi formu, bir adet Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ), bir adet de Sosyal Olgunluk Ölçeği (SOÖ)
Görüş istenilecek Birim/Birimler	BURSA İNEGÖL İLÇE MİLLÎ EĞETİM MÜDÜRLÜĞÜ
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
.....	
.....	
.....	
.....	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;.....
.....
.....

KOMİSYON

...../...../20...
Komisyon Başkanı

Üye

Üye

**ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA, ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE İLİŞKİN
TAAHHÜTNAME TUTANAĞI**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Yusuf YILDIRIM
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
Araştırmanın konusu	İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ İLE SOSYAL TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı	2 Adet elektronik ortamda CD / Basılı materyal
Araştırmayı teslim alan kurum	EARGED Başkanlığıİl Millî Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini EARGED Başkanlığı/Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim ettim. / / 20..

Teslim Eden

Yusuf YILDIRIM

.....
.....

Teslim Alan

.....

.....

UYGUNDUR

..... / / 20...

**EĞİTİMİ ARAŞTIRMA ve GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞININ
DOKTORA ve DOKTORA ÜSTÜ ARAŞTIRMA ÇALIŞMALARINDA, ARAŞTIRMACIYA YAPILACAK EĞİTİM
ARAŞTIRMALARI DESTEĞİNE İLİŞKİN PROTOKOL**

GENEL HÜKÜMLER

Taraflar

Madde 1- Bu protokol, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Eğitim Araştırmaları Desteği alan Araştırmacı veya Araştırmacılarla ve Araştırma Danışmanı ile aşağıda yazılı şartlar dahilinde imzalanmıştır.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Madde 2- Protokolde geçen,

MEB : Millî Eğitim Bakanlığını,

EARGED : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığını,

Eğitim Araştırmaları: EARGED Başkanlığınca belirlenen eğitim konulu araştırmaları, ifade eder.

Dayanak

Madde 3- Bu protokol; 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.311/1084 sayılı Makam onayı ile yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığınca Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi"nin 6.maddesine dayanılarak düzenlenmiştir.

Amaç

Madde 4- Bu protokolün amacı; birden fazla ili kapsayan eğitim araştırmalarında doktora ve doktora üstü araştırma çalışmalarında EARGED Başkanlığının sağlayacağı araştırma desteğine ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir.

Kapsam

Madde 5- Bu protokol; Eğitim araştırmalarının yapılmasında EARGED Başkanlığı ile araştırmacı/lar arasındaki yükümlülüklerle ilişkin esas ve usulleri kapsar.

BAŞVURU

Madde 6- Araştırmacı, EARGED Başkanlığının belirlediği eğitim alanlı araştırma konularından birini seçtikten sonra;

a) EARGED Başkanlığına araştırmacının amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmacının yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çalışma takvimi başlıklarını içeren bir "Araştırma Önerisi" ile başvurur.

b) Başvuru, araştırma koordinatörü tarafından yönerge ve ekli Değerlendirme ölçütleri kapsamında değerlendirilir.

c) Değerlendirme ile önerinin uygunluğu veya eksik düzeltmeler varsa tamamlanması istenir. Daha sonra araştırmacı, bağlı bulunduğu üniversite veya enstitü aracılığı ile EARGED Başkanlığına araştırma desteği için başvurusunu yapar.

d) Üniversite veya enstitü aracılığı ile yapılan başvuruyu müteakip araştırma destek koordinatörü ile araştırmacı/lar ve araştırma danışmanı protokol imzalamak için bir araya gelir.

YÜKÜMLÜLÜKLER

Madde 7- Araştırmacı/ların, araştırma sürecince yapacağı yükümlülükler:

a) Araştırma çalışmalarını yönerge kapsamında araştırma destek koordinatörü ile protokol esaslarında yürütmek.

b) Araştırma ile ilgili gelişmeleri, EARGED Başkanlığınca düzenlenen "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu"nu üç ayda bir EARGED Başkanlığına bildirmek.

c) Araştırmayı araştırma çalışma takviminde belirtilen süre içerisinde teslim etmek. Herhangi bir süre uzatma söz konusu olduğunda, gerekçesiyle birlikte EARGED Başkanlığına bildirmek.

d) Tamamlanan araştırma çalışmasının son hâlini Microsoft-Word programlarında yazarak CD ortamında ve bilgisayar çıktısı olarak teslim etmek.

e) Araştırmacı tamamladığı araştırmacının en az 10 (on) slaytlık Power-Point programında hazırlanmış sunusunu, araştırma raporu ile birlikte CD ortamında teslim etmek.

f) Yabancı dilde tez hazırlayanlar araştırmacının kuramsal çerçevesi, yöntemi, bulguları ve önerilerini kapsayan geniş bir raporu Türkçe olarak teslim etmek.

g) Tamamlanan araştırmaya ilişkin, EARGED Başkanlığı bir panel veya seminer düzenlediği takdirde sunusunu yapmak.

h) Tamamladığı araştırmacının rapor kapağına "Bu Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Desteği ile Yapılmıştır" ifadesini yazmak. Araştırmacının verileri kullanılarak yapılacak çalışmalarda EARGED Başkanlığını kaynak olarak belirtmek.

- i) Araştırma kitap olarak yayımlandığı takdirde beş (5) adet kitabı EARGED Başkanlığına vermek.
- j) Araştırmanın birden fazla araştırmacı ile tamamlaması hâlinde araştırmacıların hepsinin EARGED Başkanlığına karşı eşit derecede sorumlu kılmak.
- k) Araştırmacı / Araştırmacılar araştırma çalışmasını EARGED Başkanlığına teslim etmeden önce herhangi bir yerde yayınlamamak veya sunuda bulunmamakla yükümlüdür.
- l) Araştırmacı/ lar doktora öğrencisi ise yükümlülükler danışmana aittir.

Madde 8- EARGED Başkanlığı yükümlülükleri:

- a) Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarını çoğaltmak.
- b) Veri toplama araçlarının postalama işlemleri için gerekli olan kağıt, zarf ve pul giderlerini karşılamak.
- c) Veri toplama araçlarını resmî yazı ile uygulama alanı seçilen yerlere gönderilmesi ve geri dönüşlerini sağlamak.
- d) Veri toplama araçlarının geri dönüşünün tamamlandığını araştırmacıya bildirmek.
- e) Araştırmacının uygulama için araştırma kapsam alanına gidişinde ilgili birimlerle iletişim kurmasına yardımcı olmak.
- f) Araştırmacı araştırmasını tek başına bitirmesi durumunda -6 adet-, grup çalışması ile bitirmesi durumunda -10 adet- çoğaltarak araştırmacı/lara teslim etmek (Teslim yeri Ankara'dır. Araştırmacı/lara talep etmesi durumunda ödemeli olarak kargo ile adresine göndermek.).
- g) Tamamlanan araştırmayı Bakanlığın ilgili birimlerine dağıtmak.
- h) Tamamlanan araştırmanın Bakanlığa dağıtılan nüshalarına EARGED Başkanlığı tarafından hazırlanan EARGED logolu kapak ve sunuş sayfası eklemek.
- i) Araştırmacının yükümlülüğünü yerine getirmemesi veya aksatması hâlinde EARGED Başkanlığı ilgililerden açıklama isteyebilir veya protokolü iptal eder.

ORTAK HÜKÜMLER

Madde 9- EARGED Başkanlığı ve araştırmacı/ların ortak yükümlülükleri:

- a) Araştırmacı başka bir kurumdan aynı ve nakdi destek alıyorsa bunu başvuruda belirtmek zorundadır. Belirtilen yardımlar alınıyorsa araştırmaya sınırlı destek yapılması için taraflar mutabakat sağlar.
- b) Araştırmacı, öneri ve veri toplama aracı başvurularını Microsoft-Word programında yazı ve diskete kaydederek teslim eder.
- c) Araştırmacı EARGED Başkanlığı ile resmî yazışma, elektronik posta ve faksla iletişim kurabilir ve başvurular şahsen ya da posta yoluyla yapılabilir.
- d) Araştırma uygulamaları eğitim-öğretim takvimi ile sınırlı olduğu için tatil dönemleri uygulama planlarında dikkate alınır.
- e) EARGED Başkanlığı tarafından "Araştırma Önerisi"nde yapılması istenen değişikliklerin verilen süre içerisinde yapılmaması durumunda, ilgili araştırma bu araştırma konusunu talep eden başka bir araştırmacıya verilir ve önceki araştırma başvurusu iptal edilir.
- f) Araştırmalarla ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacının kendi sorumluluğundadır.
- g) EARGED Başkanlığınca desteklenmeye uygun görülmeyen araştırma önerileri araştırmacıya teslim edilmez.
- h) Destek Araştırmaları Programının kapsamı EARGED Başkanlığının imkânlarıyla sınırlıdır.

Madde 10- Bu protokol hükümlerini EARGED Başkanlığı yürütür.

EK- Değerlendirme ölçütleri

Araştırmanın Adı: İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ İLE SOSYAL TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Protokol No : 20...../.....

Protokol Tarihi :/...../20....

T A R A F L A R

Yusuf YILDIRIM
Araştırmacı

Prof. Dr. Erdal AKPINAR
Araştırma Danışmanı

Araştırma
Destek Koordinatörü

UYGUNDUR
...../...../20....